

Dilza Solange Janota Gotine Maquenze

**Adaptação à Universidade e Construção de Identidades**

**Um estudo com estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Manica sob orientação da Professora Doutora Maria Emília Teixeira da Costa**

Dissertação de Mestrado em  
Psicologia: Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano

2011

## **Adaptação à Universidade e Construção de Identidades**

Um estudo sobre o processo de construção-desenvolvimento de identidade dos estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Manica (Moçambique) durante o processo de adaptação à universidade.

Dilza Solange Janota Gotine Maquenze

Sob orientação da **Professora Doutora Maria Emília Teixeira da Costa**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, para Obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no ramo Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano.

2011

## A opinião de Mia Couto

*“(...) O único segredo, a única sabedoria é sermos verdadeiros, não termos medo de partilhar publicamente as nossas fragilidades. É isso que venho fazer, partilhar convosco algumas das minhas dúvidas, das minhas solitárias cogitações...*

*(...) Estamos vivendo num palco de teatro e de representações: (...) É urgente que as nossas escolas exaltem a humildade e a simplicidade como valores positivos (...) A produção cultural nossa se está convertendo na reprodução macaqueada da cultura dos outros (...) a erosão das nossas culturas é (...) preocupante. (...) A ideia que só temos identidade naquilo que é folclórico, são modos de nos soprarem ao ouvido a seguinte mensagem: só somos modernos se formos americanos...*

*(...) O nosso corpo social tem uma história similar à de um indivíduo. Somos marcados por rituais de transição: o nascimento, o casamento, o fim da adolescência, o fim da vida. (...) Eu olho a nossa sociedade urbana e pergunto-me: será que queremos realmente ser diferentes? (...)*

*(...) Mais do que uma geração tecnicamente capaz, nós necessitamos de uma geração capaz de questionar a técnica (...) Mais do que gente preparada para dar respostas, necessitamos de capacidade para fazer perguntas. (...) A bússola dos outros não serve, o mapa dos outros não ajuda. Necessitamos de inventar os nossos próprios pontos cardeais.*

*(...) A Universidade deve ser um centro de debate, uma fábrica de cidadania activa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia constructiva. (...) Fala-se muito dos jovens. Fala-se pouco com os jovens. Ou melhor, fala-se com eles quando se convertem num problema. A juventude vive essa condição ambígua, dançando entre a visão romantizada (ela é a seiva da Nação) e uma condição maligna, um ninho de riscos e preocupações (...)*

*(...) A escola é um meio para querermos o que não temos. A vida, depois, nos ensina a termos aquilo que não queremos. Entre a escola e a vida resta-nos ser verdadeiros e confessar aos mais*

*jovens que nós também não sabemos e que, nós, professores e pais, também estamos à procura de respostas.*

*(...) Temos que gostar de nós mesmos, temos que acreditar nas nossas capacidades. Mas esse apelo ao amor-próprio não pode ser fundado numa vaidade vazia, numa espécie de narcisismo fútil e sem fundamento. Alguns acreditam que vamos resgatar esse orgulho na visitação do passado. É verdade que é preciso sentir que temos raízes e que essas raízes nos honram. Mas a auto-estima não pode ser construída apenas de materiais do passado. Na realidade, só existe um modo de nos valorizar: é pelo trabalho, pela obra que formos capazes de fazer. (...) fomos empobrecidos pela História. Mas nós fizemos parte dessa História, fomos também empobrecidos por nós próprios. A razão dos nossos actuais e futuros fracassos mora também dentro de nós..."*

Oração de Sapiência na abertura do ano  
lectivo no ISCTEM: Os Sete Sapatos Sujos.  
Vertical N° 781, 782 e 783 de Março 2005

*"(...) O passado foi mal embalado e chega-nos deformado, carregado de mitos e preconceitos. O presente vem vestido de roupa emprestada. E o futuro foi encomendado por interesses que nos são alheios."*

Economia - A FRONTEIRA DA CULTURA. Texto  
apresentado por Mia Couto na AMECON –  
Associação Moçambicana de Economistas aos 30 de  
Setembro de 2003

## Resumo

Considerando de acordo com a nossa pesquisa, a inexistência de investigações neste domínio, pretendemos com este estudo, analisar a dinâmica relacional entre a adaptação à universidade e os estatutos de identidade dos estudantes da Universidade Pedagógica em Manica. É explorada nesta investigação, a distribuição dos estatutos de identidade segundo o modelo de J. Marcia (*identity achievement*, *foreclosure*, *moratorium* e *diffusion*) e as dimensões da adaptação à universidade (académica, social, pessoal-emocional e vinculação à universidade) de Baker e Siryc, (1984), em função de variáveis sócio-demográficas como o género, a idade, o curso frequentado e o ano de frequência. Pretendemos, ainda, perceber a relação entre os estatutos e domínios da identidade e as dimensões da adaptação à universidade. Para tal, 305 estudantes de ambos os sexos, responderam ao SACQ (*Student Adaptation to College Questionnaire* de Baker e Siryc, 1984) adaptado por Matos e Rocha, (2008) e ao EOMEIS -2 (*Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity status* de Bennion e Adams 1986) e adaptado por Costa e Matos (1998). Este estudo tem como bases teóricas o modelo de adaptação à universidade de Chickering e Reisser (1993), e o modelo dos estatutos de identidade de J. Marcia (1996) que emerge do modelo teórico do desenvolvimento psicossocial de Eric Erikson.

De uma forma geral, os nossos resultados, quando analisados comparativamente com estudos Europeus e Americanos, apontam para diferenças que poderão ser explicadas por especificidades de ordem cultural, quer no que diz respeito à distribuição dos estatutos de identidade em função do curso frequentado, da idade e, ainda, em função da adaptação à universidade. Destes resultados é de salientar a predominância de sujeitos em *foreclosure* na nossa amostra.

**Palavras-chaves:** Adaptação à universidade; construção-desenvolvimento de identidade; estudantes universitários

## Abstract

Considering, in accordance with our research, the lack of research in this area, we intend, with the present study, to analyze the relational dynamics between the adaptation to university and the identity statuses of students from the Pedagogical University in Manica. The distribution of identity statuses according to the model from J. Marcia (*identity achievement, foreclosure, moratorium and diffusion*) is explored in this research, as well as the dimensions of adaptation to university (academic, social, personal-emotional and attachment to university) from Baker and Siryc (1984), according to socio-demographic variables such as gender, age, attended degree and year of attendance. We also intend to understand the relationship between statuses and areas of identity and the dimensions of adaptation to university. In order to carry this out, 305 male and female students responded to SACQ (*Student Adaptation to College Questionnaire* from Baker and Siryc, 1984) adapted by Matos and Rocha (2008), and EOMEIS-2 (*Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status*) from Bennion and Adams (1986) and adapted by Costa and Matos (1998). The theoretical underpinnings underlying this research study are the model of adaptation to university from Chickering and Reisser (1993), and the model of identity statuses from J. Marcia (1996) that emerges from the theoretical model of psychosocial development from Eric Erikson.

In general terms, our results, when analyzed in comparison with European and American studies, point towards differences that may be explained by specificities of a cultural nature, both regarding the distribution of identity statuses depending on the degree attended, the age and, also, depending on the adaptation to university. From these results, the predominance, in our sample, of subjects in *foreclosure* ought to be emphasized.

**Key-words:** Adaptation to university, identity construction-development, university students.

## Résumé

Considérer selon notre recherche, l'absence d'enquêtes dans ce domaine, nous voulons avec cette étude, analyser le dynamique relationnel entre l'adaptation à l'université et les lois d'identité des étudiants de l'Université Pédagogique dans Manica. Il est exploré dans cette enquête, la distribution des lois de deuxième identité selon le modèle de J. Marcia (l'accomplissement d'identité, la forclusion, le moratoire et la diffusion) et les dimensions de l'adaptation à l'université (l'universitaire, social, le personnel > émotif par les et relire à l'université) de Boulanger et de Siryc, (1984), dans une fonction de variables partenaire-démographiques comme le sexe, l'âge, le cours a fréquenté et l'an de fréquence.

Nous voulons, toujours, percevoir la relation entre les lois et les domaines de l'identité et les dimensions de l'adaptation à l'université. Pour tel, 305 étudiants des deux les sexes, répondu au SACQ (Adaptation d'Etudiant à Questionnaire de collège de Boulanger et Siryc, 1984) adapté par Matos et Rocha, (2008) et à l'EOMEIS -2 (A Etendu Version de la Mesure de Projets de statut d'Identité d'Ego de Bennion et Adams 1986) et adapté par Côte et Matos (1998). Cette étude a comme les bases théoriques le modèle d'adaptation à l'université de Chickering et Reisser (1993), et le modèle des lois d'identité de J. Marcia (1996) qui émerge du modèle théorique du développement de psychosocial d'Eric Erikson.

D'une forme générale, nos résultats, quand analysé comparativement avec les études d'Américain et Européen, viser pour les différences qui pourra être expliqué par les spécificités d'ordre culturel, vouloir en ce que concerne la distribution des lois d'identité dans la fonction du cours fréquenté, de l'âge, et toujours dans la fonction de l'adaptation à l'université. De ces résultats est de souligner la prédominance de sujets dans la forclusion dans notre échantillon.

Mots-clés : L'adaptation à l'université ; le construction-développement d'identité ; les étudiants d'université

## **Dedicatória**

À Gretia Nolin (Lyn),  
Minha linda e eterna bebé,  
que muito dificilmente “aceitou” ficar longe de mim!  
Também, por ela abdiquei do meu papel de mãe para “perseguir” a ciência...  
aqui está o fruto da minha distância e sacrifício...



## **Agradecimentos**

Desejo agradecer,

### **A DEUS**

Por me dar forças para que, mesmo á distância dos que me são amados, me empenhasse com dedicação e afínco aos estudos.

À Professora Doutora Maria Emília da Costa que não hesitou um único instante em apoiar-me mesmo nos momentos em que eu apresentava uma confusão total em relação ao trabalho a ser apresentado

Às professoras Doutoras Carlinda Leite, Rosa Araújo, José Manuel Castro, Joaquim Coimbra e Joana Vieira pelo apoio incondicional oferecido durante o curso todo.

À minha mãe e irmãs pelo apoio constante e incentivo para o empenho no curso.

A todos que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho empírico se tornasse real.

Aos estudantes que participaram respondendo aos questionários e aos colegas que colaboraram na aplicação dos instrumentos.

Aos que me incentivaram e apoiaram a “enfrentar os obstáculos”...

Muito, Muito Obrigada!

## ÍNDICE GERAL

|                   |     |
|-------------------|-----|
| Resumo            | I   |
| Abstract          | II  |
| Resume            | III |
| Dedicatória       | IV  |
| Agradecimentos    | V   |
| Índice            | VI  |
| Índice de quadros | IX  |

|                   |    |
|-------------------|----|
| <b>Introdução</b> | 10 |
|-------------------|----|

## **Capítulo I: Quadro Teórico**

### **Adaptação à universidade**

|   |    |
|---|----|
| Conceito de adaptação escolar   | 13 |
| Dimensão Social e Pessoal/ Emocional                                  | 14 |
| Dimensão Académica  | 15 |
| Dimensão vinculação à instituição                                     | 16 |
| Vectores para o desenvolvimento de identidade no contexto educacional | 17 |

### **Construção e desenvolvimento de identidade**

|  |    |
|--|----|
| Conceito de Identidade   | 20 |
| Identidade e cultura   | 21 |
| Estádios de desenvolvimento psicossocial                             | 21 |
| Factores condicionantes à construção e desenvolvimento de identidade | 23 |
| Factores que contribuem para a difusão da identidade (diffusion)     | 24 |
| Estádios posteriores ao estatuto de identidade                       | 24 |
| Estatutos de Identidade  | 25 |
| a) Exploração (Crise)  | 25 |
| b) Investimento  | 26 |

|   |    |
|---|----|
| Identity Achievement  | 26 |
| Moratorium  | 27 |
| Foreclosure   | 27 |
| Diffusion   | 28 |
| Relação entre adaptação à universidade, estatutos de identidade e as variáveis sócio-demográficas | 29 |
| Conclusão   | 31 |

## **Capítulo II: Estudo Empírico – Metodologia**

|   |    |
|---|----|
| Delimitação do objecto de estudo, principais objectivos, questões e hipóteses de investigação                       | 34 |
| Principais objectivos   | 34 |
| Questões de investigação em relação aos estatutos de identidade   | 34 |
| Questões de investigação em relação a adaptação à universidade  | 35 |
| Questões de investigação em relação as diferenças de adaptação à universidade em função dos estatutos de identidade | 36 |
| Participantes   | 37 |
| Instrumentos  | 37 |
| Procedimento  | 40 |

## **Capítulo III: - Análises Estatísticas e Resultados.**

|   |    |
|---|----|
| Procedimentos de análise de dados   | 42 |
| Análise dimensional e da qualidade psicométrica dos instrumentos                  | 42 |
| Consistência interna de SACQ  | 42 |
| Consistência interna de EOMEIS 2  | 42 |
| Análise dos Clusters  | 43 |
| Análise descritiva  | 44 |
| Diferenças na qualidade de adaptação à universidade (SACQ): Análises de variância | 45 |
| Diferenças nos domínios de identidade (EOMEIS 2): Análises de variância           | 46 |

|   |    |
|---|----|
| Diferenças na adaptação a universidade (SACQ) em função dos estatutos de identidade   | 47 |
| <b>Discussão dos resultados</b>   |    |
| Distribuição dos estatutos de identidade em função das variáveis sócio-demográficas: Análise descritiva   | 49 |
| Adaptação à universidade em função das variáveis sócio-demográficas: Análise de variância multivariada  | 50 |
| Distribuição dos estatutos de identidade nos domínios do EOMEIS 2 em função das variáveis sócio-demográficas: Análise de variância multivariada | 51 |
| Dimensões de adaptação em função dos estatutos de identidade  | 52 |
| Limitações do estudo e implicações para investigações futuras   | 53 |
| <b>Conclusões</b>   | 54 |
| <b>Referências Bibliográficas</b>   | 55 |
| <b>Anexos</b>   |    |

## **Índice de quadros**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1. Chronological age  | 22 |
| Quadro 2. Estatutos de Identidade em função da exploração e investimento | 26 |
| Quadro 3 Formação dos estatutos de identidade                            | 28 |
| Quadro 4. Clusters do Estatutos de Identidade (EOMEIS 2)                 | 43 |

## **Introdução**

A minha experiência como docente na Universidade Pedagógica – Delegação de Manica (UP-Manica) em Moçambique, despertou em mim o interesse por melhor compreender a adaptação à universidade e a construção-desenvolvimento da identidade dos estudantes que a frequentam.

Vários estudos feitos na área da Psicopedagogia referem-se aos contextos sociais, económicos, políticos e culturais, como variáveis que directa ou indirectamente condicionam a adaptação à universidade e, conseqüentemente, à construção-desenvolvimento da identidade dos estudantes universitários.

Tendo em conta que em Portugal existe uma diversidade de estudos neste âmbito, pareceu-nos pertinente estudar o processo de construção-desenvolvimento dos estatutos da identidade durante a adaptação dos estudantes à universidade no contexto Moçambicano, pois poucas são as investigações feitas neste âmbito.

Assim, analisamos a adaptação a universidade e construção-desenvolvimento da identidade de modo mais específico em função de variáveis como o género, idade, curso frequentado e ano de frequência dos cursos, esperando que os nossos resultados possam contribuir para a construção e desenvolvimento de projectos de intervenção que abram caminhos para uma adaptação construtiva à universidade e conseqüentemente promovam o desenvolvimento psicológico dos nossos estudantes, nomeadamente, a sua de identidade.

Neste estudo, adoptamos uma metodologia exploratória (considerando o contexto em estudo), quantitativa e transversal acedendo aos constructos de adaptação à universidade (*Student Adaptation to College Questionnaire* SACQ de Baker e Siryc, 1984 adaptado por Matos e Rocha, 2008 – cf. Anexo A) e dos estatutos de identidade (*Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity status* -EOMEIS -2 de Bennion e Adams, 1986, adaptado por Matos e Costa, 1998 – cf. Anexo B) numa amostra de 305 estudantes de ambos sexos, seleccionados intencionalmente entre os 18 e os 30 anos de idade em sete cursos, nomeadamente, Biologia, Gestão Ambiental Planificação e Desenvolvimento Comunitário<sup>1</sup> (GAPDC), Inglês, Matemática,

---

<sup>1</sup> Actualmente com nova nomenclatura Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (GADEC)

Planificação Administração e Gestão Escolar<sup>2</sup> (PAGE) Psicologia e Química do primeiro e segundo ano de frequência.

Este trabalho será organizado em três capítulos em que o *primeiro capítulo* debruçar-se-á sobre modelos teóricos subjacentes à adaptação à universidade e à construção-desenvolvimento de identidade. No *segundo capítulo*, faremos uma revisão da investigação empírica realizada neste domínio, na qual se fundamenta o nosso estudo. O *terceiro capítulo* apresentará os resultados obtidos bem como a sua discussão. Finalmente, o nosso estudo terminará com a sistematização das principais conclusões, teóricas e empíricas, assim como algumas reflexões acerca de todo este processo, visando encontrar um sentido para os resultados obtidos. Farão ainda parte do término do trabalho, algumas implicações deste estudo para a intervenção e prática psicológica além de algumas sugestões pelas eventuais pesquisas subsequentes e identificação de algumas limitações do estudo

---

<sup>2</sup> Administração e Gestão Escolar (AGE) é a nova nomenclatura do curso

## **CAPÍTULO I**

---

### **Quadro Teórico**



## **ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE**

### **Conceito de adaptação escolar**

Etimologicamente “*adaptação*” significa a capacidade que o indivíduo tem de se ajustar à mudança” (Costa e Melo, 1981 *in* Stocker, 2008). No entanto, Rocha (2008) define a *adaptação escolar* como o sucesso que o estudante obtém quando se depara com tarefas e exigências do ambiente escolar. Esta adaptação depende da congruência entre a motivação, as capacidades académicas do estudante, as exigências sociais e académicas da instituição (Diniz & Almeida, 2006), a condição sócio-económica e comportamental da sala de aula e os desafios específicos da idade do estudante (Wentzel, 2003 *in* Stocker, 2008). Essas variáveis reflectem-se no desenvolvimento de competências generalizadas a outros domínios (Perry e Weinstein, 1998 *in* Rocha 2008), por isso Belsky (1984 *in* Rocha, 2008) afirma que o estudante tem um papel fundamental e activo no seu processo adaptativo, pois o próprio estudante actua como estímulo, produtor, modelador e seleccionador de ambientes.

De uma forma geral podemos agrupar os estudos sobre adaptação segundo os pressupostos teóricos desenvolvimentais, ambientais ou sociológicos e interaccionistas (indivíduo-ambiente). Nesta perspectiva, Baker e Siryk (1984) que se baseiam em teorias interaccionistas, consideram a adaptação multifacetada e que exige competências cognitivas, metacognitivas e afectivas, que funcionam como estratégias auto-reguladoras (Tinto, 1993; Bessa e Tavares, 2000) destacando dentro da adaptação universitária quatro dimensões:

*Adaptação académica* que consiste na capacidade do estudante em gerir as dificuldades e exigências académicas; (b) *adaptação social* fundamentada no modo como o estudante lida com as relações interpessoais; (c) *adaptação pessoal-emocional* definida pela ausência de sintomas psicológicos ou somáticos de stress e finalmente (d) *vinculação à instituição* que se refere ao grau de envolvimento do estudante com a universidade. Todas estas categorias actuam de forma dinâmica para que a adaptação do estudante seja eficaz e positiva dependendo da interacção do indivíduo com o meio.

Retratadas as dimensões da adaptação, faremos uma análise relacional entre estas dimensões de adaptação propostas por Baker e Siryk (1984) e os pressupostos desenvolvimentalistas de Chickering e Reisser (1993), porque é durante a vida universitária que o estudante é confrontado com inúmeros estímulos contextuais, educacionais e sociais que sendo promotores de exploração podem contribuir para a construção da identidade.

### **Dimensão Social e Pessoal/ Emocional**

O ingresso na universidade é um desafio para muitos estudantes, pois é nesta fase do contacto inicial que o estudante se depara com aspectos que suscitarão a sua inadaptação ao novo contexto educacional. Dentro destes aspectos destacamos a saída de casa, a separação das figuras significativas como família, parceiros e amigos e o confronto com o meio desconhecido. Fazem parte ainda, a autonomia e proactividade, o perceber sobre quem é e o que quer ser, o estabelecimento de novos relacionamentos a vários níveis como culturais, religiosos, sociais e políticos (Costa, 1991; Almeida, Soares e Ferreira 1999; Astin 1993; Chickering & Reisser, 1993; Diniz 2005; Pascarella & Terrenzini, 2005; Almeida, 2006). Tavares (2008) também oferece o seu contributo a este leque de aspectos facilitadores da inadaptação à universidade, mencionando a ausência de equilíbrio entre os desafios encontrados e as capacidades individuais para os confrontar, as estratégias de *copyng*, a classe social a que pertence, o género e faixa etária, os projectos e interesses pessoais, os seus receios e o valor simbólico da responsabilidade atribuída ao seu papel como estudante universitário.

Com o intuito de facilitar a adaptação do estudante à universidade, Van Vracem e De Ketele (1983) focam as aptidões intelectuais, os factores cognitivos, motivacionais em relação aos estudos, uma imagem positiva de si, o facto da escolha do curso resultar duma escolha pessoal e não de uma pressão externa, a capacidade do estudante definir objectivos em termos de métodos de estudo e gestão da sua vida quotidiana e a sua adaptação em função dos constrangimentos ambientais.

Entretanto, a velocidade que as universidades impõem ao desenvolvimento exigido aos seus estudantes, acaba por se repercutir no tempo a que os estudantes dedicam a satisfação de outros interesses pessoais essenciais para o seu desenvolvimento e construção da identidade. Este quadro psicológico pode influenciar na construção-desenvolvimento de identidade no que diz respeito às ideologias sociais, a possibilidade de fazer escolhas, a participação activa no progresso das comunidades, honestidade, solidariedade, justiça e a liberdade (Tavares, 2008). A mesma autora acresce ainda que todos aqueles estudantes que têm dificuldades em adaptar-se à universidade e como consequência disso, não querem, não podem ou não conseguem construir e/ou exercer o seu papel e estatuto de estudante, vêem-se deparados com dificuldades em concretizar as suas missões e aspirações, como por exemplo, construir e desenvolver a sua identidade.

Para além de um novo contexto de desenvolvimento inter e intrapessoal onde se destacam novos colegas, professores, amigos e figuras de autoridade (Gerdes e Mallikdrodt, 1994; McLaughlin et al., 1998 *in* Lourenço e Valqueresma, 2006), acresce o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conhecimento e de uma visão do mundo aprofundada nas estratégias para lidar com as expectativas e exigências curriculares e a promoção do *empowerment* no estudante (Tavares 2008). Rebelo (2004) salienta que não devemos descurar a experiência conquistada pelo estudante em relação processos adaptativos anteriores e actuais fora da universidade.

### **Dimensão Académica**

A transição dos estudantes do nível médio para o superior, faz com que estes se deparem com novas e diferentes exigências muitas vezes não apoiadas pela estrutura e processos existentes na universidade, começando pelo desajuste entre os cursos que os estudantes desejavam frequentar e os que conseguiram ingressar (Alarcão, 2000), a falta de meios que não possibilitam uma adaptação eficaz (Brioso, 2002 *in* Stocker 2008), os métodos de ensino, estudo e o curriculum<sup>3</sup>.

Os factores que facilitam a adaptação nesta dimensão podem sintetizar-se em potencial escolar do estudante e variáveis intrínsecas ao estudo. Nesta perspectiva, são destacados para além dos aspectos referidos nas dimensões anteriores, o processo de normalização (inclusão) e integração universitária nos aspectos que se referem não só ao relacionamento professor-estudante mas também ao conjunto dos intervenientes educativos, as normas específicas da própria universidade (Lourenço e Valqueresma, 2006) e o tratamento reflexivo às expectativas dos estudantes *versus* realidade académica. São também levados em consideração a adaptação dos docentes às estratégias e ritmos de aprendizagem dos estudantes *versus* adaptação dos estudantes ao ritmo e estratégias de aprendizagem exigidos pela instituição, a assimilação dos estudantes de novos sistemas de avaliação e de estudo, as estratégias de estudo, os métodos e objectivos de aprendizagens, a motivação para aprender e a reputação que a universidade tem na facilitação de um ensino que propicie o desenvolvimento de uma atitude crítica, analítica e sintética para além de bases de tomada de decisões éticas. Faz-se ainda menção ao facto dos estudantes antigos servirem de mentores e de modelos aos novos, do envolvimento dos novos

---

<sup>3</sup> A organização de unidades curriculares e o conteúdo fragmentado das mesmas em pequenas “peças” o que por vezes dificulta a integração e aplicação do conteúdo ao longo da vida

estudantes em actividades que os ajudem a entender o porquê de estarem na universidade e a possibilidade de transporem para o seu espaço de vivência o que aprenderam e o modo como aprenderam.

### **Dimensão vinculação à instituição**

Vários são os factores institucionais que concorrem para a (in)adaptação do estudante à universidade dentre os quais as normas específicas institucionais, a política e filosofia da instituição, o tipo de gestão administrativa existente na universidade, a ausência de serviços de apoio aos estudantes, os mecanismos de recepção e apoio aos novos estudantes e a ausência de desafios significativos ou excessivamente exigentes (Costa, 1991).

Como estratégias facilitadoras de adaptação nesta dimensão, Chickering e Reisser (1993) realçam mudanças ao nível do curso, do currículo, do lar residencial, do departamento e da universidade em geral, incluindo sistemas de recompensas aos estudantes, arquitectura institucional, ambiente do campus e normas culturais. Os autores, destacam ainda, a importância das expectativas dos estudantes, a idade, o género e as experiências profissionais que enriquecem e promovem o conhecimento e desenvolvimento do indivíduo. Segundo os mesmos teóricos essas mudanças não podem ser separadas da satisfação com a instituição, atractividade do contexto (Astin, 1985) e sentimento de pertença ao novo meio em que está inserido (Lourenço & Valqueresma, 2006).

Por conseguinte, a adaptação do estudante universitário resulta da compreensão do jogo individual/global no respeito pelas diferenças e na constituição de negociações entre os objectivos individuais e grupais dentro do sistema escolar. Esse papel é reflectido algumas vezes (senão muitas) nas diferentes possibilidades de representação pessoal do estudante no papel de bom estudante, bom colega e “adulto”. Nesta acepção, a universidade oferece (ou deve oferecer) ao estudante informação que subsidie por um lado o papel que o estudante opte por representar e por outro, as possibilidades para que essas opções sejam efectivadas autonomamente. Para além dos aspectos apontados anteriormente, Costa (1991) e Chickering e Reisser (1993) enfatizam para esta dimensão aspectos referentes a mecanismos de acompanhamento educativo, vocacional e psicossocial dos estudantes; qualidade dos serviços técnicos envolvidos, a agenda guia ou manual de acolhimento para o estudante.

Num estudo feito aos estudantes da Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP), Ferreira (2008) constatou que a reprovação neste nível de ensino influencia a adaptação do estudante à universidade e Tavares (2008) revela após um estudo realizado na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), que estudantes tendem a sentir-se adaptados quando dominam o espaço físico da instituição, quando o espaço é atractivo e caloroso para além de aberto e quando há espaços verdes e de lazer. A autora acrescenta ainda os mecanismos de recepção e de suporte aos alunos, o trabalho conjunto entre as escolas secundárias e superiores como estratégias facilitadoras de adaptação ao ensino superior. O estudante que se sente útil no meio académico em que está inserido, torna-se mais activo e interveniente socialmente, valoriza outras visões do mundo através de conversas e discussões permitindo-lhe, desta forma confrontar-se com diferentes pontos de vista que o ajudam a reflectir sobre si e sobre os outros processos necessários para a construção da sua identidade.

No entanto, é pertinente que se saliente que todas estas dimensões referidas (pessoal - emocional, académica, social e vinculação à instituição) funcionam de modo interdependente, intrínseco e dinâmico. Desta forma, podemos aventar que a dimensão da vinculação à instituição, integra todas as outras dimensões anteriormente focadas, porque esta é que desenvolve um sentido de pertença necessária à construção da identidade. Contudo, todas estas dimensões que promovem a adaptação do estudante à universidade e contribuem para a construção da identidade podem ser explicadas pelos sete vectores de Chickering e Reisser (1993) como veremos a seguir.

### **Vectores para o desenvolvimento de identidade no contexto educacional (Chickering e Reisser 1993)**

Chickering e Reisser (1993) desenvolveram a teoria dos sete vectores do desenvolvimento do estudante no contexto educacional que tem como objectivo mostrar como a universidade pode influenciar as esferas emotivas, sociais, físicas e intelectuais do estudante. Os vectores são:

1. *Desenvolvimento de competências*: este vector inclui a competência intelectual, física, interpessoal (anteriormente denominada social), a aprendizagem cooperativa, a confiança nas capacidades dos outros, a motivação e coragem. Três áreas da competência intelectual são descritas neste vector: (a) a aquisição, assimilação e acomodação de conhecimento pelo sujeito bem como a aprendizagem de competências exigidas pelo currículo explícito; (b) o crescimento intelectual, cultural e estético, alargado a interesses humanistas; os conhecimentos sobre artes,

filosofia, história promovem novas formas de raciocinar bem como o desenvolvimento de competências nomeadamente o pensamento crítico e juízo reflexivo; a capacidade de procurar e utilizar novas informações para analisar, sintetizar e resolver problemas bem como, formular perguntas e respostas, comunicar opiniões e desenvolver novos padrões de referência. E finalmente (c) o desenvolvimento físico e motor que consiste no desenvolvimento de competências atléticas, artísticas, de autodomínio, força e um sentido de ser capaz, bem como de competências interpessoais que abrangem capacidades de escuta, compreensão, comunicação e competição.

2. *Gestão emocional*: este vector centra-se na valorização do acervo que os estudantes adultos levam consigo para universidade e a maturidade emocional que os caracteriza, nomeadamente, a raiva, a depressão, o desejo, a culpa, a vergonha, e o embaraço.

3. *Autonomia de pensamento direccionada à interdependência*: os aspectos com mais ênfase neste vector são: a interdependência, a *autonomia emocional* e a confiança no outro como fonte de apoio. A separação do grupo de apoio, como pais, pares, ou pessoas significativas pode contribuir para a independência emocional. O estudante tem a *independência útil* quando é capaz de organizar actividades e aprender como resolver problemas, criando e reorganizando ideias que colocará em prática. (Tavares, 2008)

4. *Desenvolvimento de relações interpessoais*: Dois principais aspectos são focados neste vector: (1) a *tolerância e avaliação de diferenças* e (2) a *capacidade de intimidade*. Para explicar estes aspectos os autores afirmam que a universidade deverá desenvolver uma função crítica às experiências dos estudantes promovendo tópicos que têm impacto nas atitudes dos estudantes em relação ao outro e a si mesmo. Daí a necessidade de se considerar o modo como as universidades ensinam e o que ensinam propondo nesse âmbito temas como o racismo, a ética, a sexualidade, a intimidade, a aprendizagem cooperativa e todos os aspectos possíveis que devem ser focados paralelamente ao currículo explícito e que possa “enriquecer” a construção e desenvolvimento da identidade do estudante. Os autores reconhecem, ainda, que as relações fornecem experiências de aprendizagem sobre as sensações, a comunicação aberta e honesta, a sexualidade, a auto-estima, as diferenças individuais, a diversidade cultural, a confiança e outros valores.

5. *Construção da identidade*: Este vector abrange obviamente o desenvolvimento dos vectores que “ocorreram anteriormente” e com isso afirmam os autores que qualquer experiência que ajude o estudante a “perceber” quem é, pode ajuda-lo a ter uma estabilidade pessoal e

integração necessária para o processo de construção e desenvolvimento da identidade (Costa, 1991). Nesta vertente, o processo de construção e desenvolvimento da identidade deve incluir para além dos outros factores o conforto com o próprio corpo e aparência e com a sua orientação sexual, o sentimento de pertença a um contexto social histórico e cultural, o seu auto-conceito por clarificação de papéis e estilo de vida, a identificação e resposta ao feedback dos “avaliadores”, a auto-aceitação, a auto-estima, e a estabilidade pessoal e integração.

6. *Objectivo do desenvolvimento:* Para além de estabelecer prioridades, este vector que está muito “enraizado” na planificação educacional e vocacional, foca a escolha de um estilo de vida baseado no que o estudante gostaria de realizar no seu conceito de “importante na vida”, daí a necessidade do docente ajudar o estudante a (re)construir formal e informalmente estratégias para escolhas de e para a vida, por meio de crenças, percepções significativas, aspirações pessoais, oportunidades de carreira e investimentos. Estas estratégias devem ser orientadas e equilibradas pela universidade no seu todo.

7. *Desenvolvimento da integridade:* O desenvolvimento da integridade do estudante é reflectido nos valores que o “humanizam<sup>4</sup>” e os que o “personalizam<sup>5</sup>”. Com isso podemos seguramente concordar com Costa (1991) que afirma que o desenvolvimento da integridade resulta da congruência entre objectivos, valores, crenças, pontos de vista, auto-respeito e controlo do comportamento num processo de assimilação e acomodação ao contexto educativo, sendo que este contexto deverá ter como função a construção e desenvolvimento da identidade.

---

<sup>4</sup> Relativos e não dualísticos

<sup>5</sup> Processo de afirmação de valores próprios e crenças, respeitando pontos de vista dos outros

## **CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADE**

### **Conceito de Identidade**

Os termos *identidade*, *self*, *carácter* e *personalidade* têm sido usados para definir a unicidade que diferencia o indivíduo dos outros (Costa, 1991). Erikson (1968) define identidade como um processo multidimensional de interacção entre o indivíduo e o contexto social ao longo da vida. Afirmar ainda que, a identidade é um conceito interdisciplinar em que a construção biológica, a estrutura da experiência pessoal e o meio cultural dão significado, forma e continuidade ao indivíduo. Por isso (Costa, 1991) afirma que ao definir a identidade, temos que tomar em consideração três características: (1) *Sentido de continuidade espaço-temporal do eu*; (2) *Configuração de elementos positivos e negativos da identidade*<sup>6</sup> e (3) *a relação entre o conceito de si próprio e a realidade*.

Entretanto, J. Márcia (1966) define a identidade como uma combinação única de identificações prévias, sob três aspectos: (a) o *Fenomenológico* (consciência de si próprio como uma fonte de interacção com o meio circundante); (b) *Comportamental* (sujeito está ciente da necessidade de explorar o mundo, tomar decisões em situações específicas e responder aos desafios do meio) e (c) *Estrutural* (responder às expectativas que o meio impõe e se flexibilizar segundo as exigências do meio).

Pode-se assim, assumir a identidade como uma estrutura instrumental e existencial, (Juhasz, 1982) na qual o sujeito age e interage definido pelos sistemas hierarquizados e/ou figuras significativas) ou na intenção de se ver reconhecido pelos outros em diferentes papéis por si desempenhados. A identidade, é expressa consoante a situação na qual o sujeito se encontra, podendo na mesma situação adoptar diferentes formas de se revelar e se expressar Goffman (2002, 2003 in Dubar, 2006). Com isso, Silva (2005) propõe a identidade social virtual (atribuída pelos agentes e instituições com as quais interagimos) e identidade social real (resulta da imagem que construímos de nós próprios).

---

<sup>6</sup> Auto-conceitos que dão unidade e significado às expectativas de si mesmo na interacção com o mundo social



## **Identidade e cultura**

A identidade exprime normas e valores que condicionam as práticas sociais e revelam as características do modelo cultural de uma sociedade. Apesar de existirem afinidades culturais em diversas sociedades, os papéis e funções que cada pessoa foi assumindo ou assume em cada cultura determina a integração e construção-desenvolvimento da identidade do próprio actor.

Em Moçambique, o processo de construção e desenvolvimento de identidade é complexo, pois a colonização levou ao povo deste país a necessidade de integrar a cultura ocidental (identidade do colonizador) e manter as estruturas culturais e tradicionais. Este cenário traduz-se em comportamentos repletos de conflitos revelados numa suposta dupla identidade e a mulher é a que mais revela este conflito, pois o discurso ideológico existente logo após a criação do Estado Moçambicano que promove a igualdade de género no que respeita aos valores e direitos e no entanto em termos reais são os valores tradicionais que continuam a prevalecer. (S.A 2006 - 2008).

## **Estádios de desenvolvimento psicossocial (Eric Erikson in Costa, 1991.)**

A identidade é descrita por Erikson como uma tarefa do desenvolvimento psicossocial segundo um *princípio epigenético* que tem oito estádios de desenvolvimento, nos quais cada um oferece uma fonte de enriquecimento, reestruturação, organização do acervo, consistência e incorporação de papéis desde a infância à fase adulta. É esperado que em cada estágio, o indivíduo passe por *conflitos nucleares* que podem ser descritos como acções de exploração, atitudes e posições sociais que constituem crises identitárias caracterizadas pela incerteza.

Enquanto que cada um dos estádios depende da maturidade física, cognitiva e exigência social, o desenvolvimento de um estágio depende do nível de desenvolvimento do estágio anterior, ou seja, um resultado próspero nesta etapa aumenta a probabilidade de um resultado próspero na etapa subsequente.

Quadro 1. Chronological age

| Identity issue at Integrity stage  |   |  |                                  |   |   |                                      |   |                                     |
|--|---|--|----------------------------------|---|---|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| VIII Old ge  | T-M<br>Intg.                                      | A-S,D<br>Intg.                             | I-G<br>Intg.                     | Ind-I<br>Intg.                              | Id-ID<br>Intg.                                    | Int-Is<br>Intg.                      | G-S<br>Intg.  | <b>Integrity<br/>Vs<br/>Despair</b> |
| VII Adulthood  | T-M<br>G  | A-S,D<br>G                                 | I-G<br>G                         | Ind-I<br>G                                  | Id-ID<br>G  | Int-Is<br>G                          | <b>Generaty Vs<br/>Stagnation<br/>Self<br/>Absorption</b> | Inty-D<br>G                         |
| VI Young<br>Adulthood  | T-M<br>Int.                                       | A-S,D<br>Int.                              | I-G<br>Int.                      | Ind-I<br>Int.                               | Id-ID<br>Int.                                     | <b>Intimacy<br/>Vs<br/>Isolation</b> | G-S<br>Int.   | Inty-D<br>Int.                      |
| V Adolescence<br>Genital mature<br>intrusion –<br>Inclusion                  | T-M<br>Id.  | A-S,D<br>Id.                               | I-G<br>Id.                       | Ind-I<br>Id.                                | <b>Identity<br/>Vs<br/>Identity<br/>Diffusion</b> | Int-Is<br>Id.                        | G-S<br>Id.  | Inty-D<br>Id.                       |
| IV School age<br>latent  | T-M<br>Ind.                                       | A-S,D<br>Ind.                              | I-G<br>Ind.                      | <b>Industry<br/>Vs<br/>Inferiorit<br/>y</b> | Id-ID<br>Ind.                                     | Int-Is<br>Ind.                       | G-S<br>Ind.   | Inty-D<br>Ind.                      |
| III Play age<br>Phallic (oedipal)<br>intrusion-<br>inclusion                 | T-M<br>I  | A-S,D<br>I                                 | <b>Initiave<br/>Vs<br/>Guilt</b> | Ind-I<br>I                                  | Id-ID<br>I  | Int-Is<br>I                          | G-S<br>I  | Inty-D<br>I                         |
| II Early<br>childhood Anal<br>eliminative-<br>retentive                      | T-M<br>A  | <b>Autonomy<br/>Vs<br/>Shame<br/>Doubt</b> | I-G<br>A                         | Ind-I<br>A                                  | Id-ID<br>A  | Int-Is<br>A                          | G-S<br>A  | Inty-D<br>A                         |
| I Infancy oral/ <sup>7</sup><br>passive active<br>incorporative <sup>8</sup> | <b>Basic Trust<br/>vs.<br/>Basic<br/>Mistrust</b> | A-S,D<br>T                                 | I-G<br>T                         | Ind-I<br>T                                  | Id-ID<br>T  | Int-Is<br>T                          | G-S<br>T  | Inty-D<br>T                         |
|  | 1   | 2  | 3                                | 4   | 5   | 6                                    | 7   | 8                                   |
| Precursor to<br>Autonomy Trust Stage   |   |  |                                  |   |   |                                      |   |                                     |

Fonte: Costa (1991)

O primeiro estágio (até aos 18 meses de vida) centra-se na aquisição da *confiança básica em oposição à desconfiança* (Costa, 1991). Nesta fase a relação adulto-criança pode facilitar ou não o desenvolvimento de uma segurança íntima em relação ao eu e ao mundo. É também nesta fase que a criança entra em contacto com os aspectos culturais a que pertence e vai progressivamente adquirindo a capacidade de exploração activa. O equilíbrio entre a confiança e a desconfiança permitirá ao indivíduo uma melhor adaptação ao meio. No segundo estágio se desenvolve a *autonomia, vergonha e dúvida*. O controlo excessivo dos pais leva a criança à vergonha de tal atitude, dúvida das suas competências e sentimentos de inferioridade que se reflectem na perda de autonomia. De um sentimento de autocontrolo sem perda de auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade, orgulho sentimento de autodomínio sem perda de amor-próprio e com isso o livre arbítrio.

<sup>7</sup> Psicosexual Zone

<sup>8</sup> Related behavioral modality

O terceiro estágio centra-se na *iniciativa e culpa* (3 anos a 6 ou 7 anos) que torna a criança imaginativa e curiosa em relação ao meio circundante. Esta fase é importante pois cria bases para a imitação de papéis das figuras representativas, imaginações em relação ao futuro, preocupações e interesses sexuais, autocritica, moralidade, reconhecimento dos limites impostos pela cultura e culpabilidade. Por conseguinte, cabe a criança associar a autonomia e a confiança à *iniciativa*, pela expansão intelectual, o sentimento de determinação, a capacidade de planificação e realização e a responsabilidade (Erikson, 1987 in Rabello, 2010). O quarto estágio, refere-se a *indústria e inferioridade* (7 anos à puberdade) e desenvolve capacidades como reconhecimento das suas potencialidades e competências, auto-avaliação como pessoa trabalhadora, identificação de papéis sociais facilitado pelo relacionamento com os diferentes intervenientes do processo educativo. Também se pode desenvolver nesse estágio, o sentimento de inferioridade causado pelo insucesso das suas acções.

*Identidade e confusão de Identidade* (adolescência a começo de idade adulta – apesar de considerar-se que ela ocorre ao longo de todo o ciclo vital, este é o período com mais ênfase) é o quinto estágio e o foco do nosso estudo. É esperado que o adolescente passe por um período de *moratória* caracterizada por uma redefinição de todas as competências anteriormente adquiridas. Questões como o que sou e o que quero ser expressam a preocupação do adolescente em se perceber e perceber o mundo ao seu redor.

### **Factores condicionantes à construção e desenvolvimento de identidade**

Para que se construa a identidade é necessário que o sujeito passe por um período de *moratoria* que depende de quatro factores, nomeadamente: um certo nível de desenvolvimento intelectual; ocorrência da puberdade; crescimento físico e pressões culturais Costa (1991). Quando o indivíduo se sente confuso em relação ao meio social, a sua crise de identidade regida por instituições e estruturas sociais, pode manifestar-se por sintomas neuróticos ou mesmo psicóticos, na sobreposição de imagens de si mesmo, de papéis representativos e de opções contraditórias. Erikson afirma ainda que o apoio social, o envolvimento na produção, o sentido de continuidade da história<sup>9</sup> e a preocupação com o futuro, são componentes instrumentais muito importantes na construção da identidade. Entretanto, os factores que definem o aparecimento, a

---

<sup>9</sup> Tradição familiar, sociedade

duração, a severidade e o resultado da crise de identidade são: sistemas de valores das moratórias institucionalizadas (aspectos tecnológicos<sup>10</sup> e humanísticos<sup>11</sup>); estágio de orientação dos valores em que se encontra sujeita e a luta entre o ego e o superego (os valores morais<sup>12</sup>, ideológicos<sup>13</sup> e éticos<sup>14</sup>) e factores sociais: experiências sociais, estratificação social e influências histórica que aborda o contexto social<sup>15</sup> (propiciador de *moratoria* significativa). Costa, 1991.

### **Factores que contribuem para a difusão da identidade (diffusion)**

Erikson (1972), Marcia (1966), Juhasz (1982) identificaram 5 factores que contribuem para o *diffusion*: (1) o insucesso do processo de separação emocional da criança das suas figuras significativas; (2) o não desenvolvimento de novas relações e a não definição de si próprio; (3) dificuldades em lidar com mudanças ao nível do “eu” e das circunstâncias da vida; (4) conflitos entre as expectativas parentais e sociais e as de grupos de pares; (5) perda de laços familiares e falta de apoio no crescimento do sujeito.

### **Estádios posteriores ao estatuto de identidade**

O sexto estágio do desenvolvimento da identidade aborda a *intimidade versus isolamento* (20 aos 30 anos de idade – apesar de se considerar que o desenvolvimento dos diferentes contextos antecipa ou retarda o desenvolvimento desse estágio) cuja construção se alicerça na construção da identidade. Só uma identidade sólida permite a construção de relações de intimidade na partilha de dois *selves* na interdependência. Esta capacidade para a intimidade, depende do nível do sentido de segurança definido pela dinâmica da confiança básica e da autonomia essenciais à intimidade adulta.

A *Generatividade e Estagnação* (idade média adulta – 40 e 50 anos) constitui o sétimo estágio e nele o indivíduo tem a preocupação com o seu legado à geração mais nova. Isso significa que o sujeito ganha consciência do acervo que tem e preocupa-se em passar, ensinar,

---

<sup>10</sup> Fundamentado no novo individualismo como efeito da globalização – consumo, dependência tecnológica, oportunidades científicas e tecnológicas. Esse grupo de jovens tende a ter uma moratória mais curta e consequentemente o processo de construção da Identidade mais facilitado.

<sup>11</sup> O grupo de jovens que adere a esse sistema de valores, tem a moratória mais prolongada e a cingir-se às ciências sociais.

<sup>12</sup> Pode ser categorial, egocêntrica e com uma lógica primitiva (Erikson, 1968 citado por Idem)

<sup>13</sup> Aumento de consciência do mundo e dos outros e aceitação de diferentes perspectivas;

<sup>14</sup> Perspectiva universal, consciência de que o sistema de crenças é aberto a interpretações

<sup>15</sup> Práticas de socialização.

ser útil e contribuir de algum modo para o crescimento e desenvolvimento das gerações posteriores. Poderemos dizer que a generatividade se relaciona com as capacidades de iniciativa e indústria, enquanto a estagnação se relaciona com a culpa e inferioridade.

O último estágio de desenvolvimento da identidade tece considerações sobre a integridade versus desespero. É nele que o sujeito reflecte e revê a sua vida, os seus feitos, a ordem e significado das suas acções. Essa “visita” ao passado pode lhe dar consciência de que em nada contribuiu para o bem-estar dos que lhe são próximo e significativos passando com isso a viver em eterna nostalgia e tristeza, ou por outro lado, vivencia a sensação de dever cumprido, o sentimento de dignidade e integridade, e divide sua experiência e sabedoria. Assim, enquanto que a integridade representaria a confiança básica manifestada no sentimento de totalidade, realização e satisfação, o desespero representaria a desconfiança básica e a difusão da identidade.

### **Estatutos de Identidade**

Marcia (1966) com base na teoria de Erikson propõe o modelo de estatutos de identidade que tinha como objectivo operacionalizar o conceito de identidade e com isso permitir estudos empíricos em torno da identidade. Tais estatutos estão em contínua mudança e Marcia definiu-os num modelo de quatro formas de lidar com a identidade, caracterizados pela presença ou ausência de momentos de *exploração* e *investimento* em áreas específicas da vida como a vocacional, ideológica (filosofia de vida, política e religião) e a interpessoal (tempos livres, namoro, amizade e papéis sexuais). Antes de nos focalizarmos nos estatutos da identidade, é importante definirmos a exploração e o investimento como dimensões dos estatutos de identidade.

#### **a) Exploração**

É a fase de forte e activo questionamento em relação ao processo de tomada de decisões em que o indivíduo se informa e analisa as possibilidades existentes. Existem nesta fase três momentos: (i) *Exploração* na qual o indivíduo tem necessidade de conhecer novas informações, suas implicações e analisar as alternativas que lhe são oferecidas. No início, o indivíduo passa por sentimentos de excitação, ansiedade e curiosidade mas com o passar do tempo o indivíduo passa por sentimentos de frustração, intolerância, ambiguidade, desconforto e ansiedade pela indefinição dos seus objectivos e valores. (ii) Na *Pós-exploração* encontramos indivíduos que já

têm uma direcção para o futuro, pois já passaram pela valorização activa de múltiplos elementos de identidade. E por fim (iii) a *Ausência de exploração* em que o sujeito não sente necessidade de procurar objectivos, crenças e valores alternativos, sentindo-se mais seguro aderindo aos pré-definidos pelas suas figuras mais significativas. No entanto, esta não exploração pode acontecer porque os contextos de vida em que o sujeito está inserido não lhe fornece alternativas para explorar, isto é, indivíduo não tem estímulos para procurar alternativas.

### **b) Investimento**

Investir significa para Costa (1991), sentido de estabilidade, confiança na escolha, optimismo e projecção no futuro (características essenciais para a identidade). Para isso, é necessário que o indivíduo se fundamente nos valores e objectivos anteriormente definidos, pois reconhecerá as suas capacidades e potencialidades, como também se sentirá capaz de demonstrar aos demais, todo o seu acervo.

Quadro 2. Estatutos de Identidade em função da exploração e investimento

| Investimento |          | Exploração  |             |
|--------------|----------|-------------|-------------|
|              |          | Ausente     | Presente    |
|              |          | Diffusion   | Moratorium  |
|              | Ausente  |             |             |
|              | Presente | Foreclosure | Achievement |

Fonte: Costa, 1991

Descritas a exploração e o investimento, descriminaremos os quatros estatutos de identidade propostos por Marcia (1966, 1980, 1993):

### **Identity Achievement**

Marcia definiu o *identity achievement* como o período em que o indivíduo se encontra depois da exploração e investimento na qual é confiante, aberto a opiniões, seguro, optimista em relação ao futuro, capaz de estabelecer relações íntimas e consciente das limitações dos seus investimentos. O sujeito constrói um sistema de interpretação e avaliação coerente e

compreensiva que o permite compreender e validar a si próprio como também às suas acções. Empenha-se na exploração de problemas, na análise e síntese, compara os seus valores e objectivos com os *standartizados*, o que o facilita no saber lidar com conflitos e procura soluções como a integridade e a responsabilidade.

O sujeito em *identity achievement* é capaz de investir nas opções por si escolhidas depois de uma exploração, pois preocupa-lhe a auto-satisfação e realização e já tem o conceito de si formulado, é auto-crítico (ideológico), auto-reflexivo (pois emite opiniões próprias, fundamenta as suas acções e pensamentos nas suas escolhas e investimentos), preocupa-se com o desenvolvimento do seu ciclo vital e tem capacidade de tomada de decisão a tudo que lhe diz respeito.

### **Moratorium**

*Moratoria*, é um período de exploração em que o indivíduo deve optar entre as múltiplas alternativas que lhe são apresentadas, por isso tende a ser indeciso, ansioso, emocionalmente flexível, tolerante, ambíguo e pouco sintético. Tenta ainda descobrir a sua posição no mundo em que está inserido por meio de tentativas e possibilidades que irão de acordo com os seus valores.

No entanto, apesar do sujeito explorar diferentes contextos, não se decide por nenhuma posição, assumindo com efeito uma crise primária, que é quando envolve uma reavaliação dos elementos da identidade ou secundária quando aborda uma reflexão sobre caminhos alternativos para expressão mas não as implementa (Costa, 1991)

### **Foreclosure**

Apesar de ter sido aplicado incorrectamente por Marcia e sendo por isso “infiel” a teoria do Erikson, Côté e Levine (1988) afirmam que Erikson usa o termo para referir ausência da crise e descrever uma condição na qual a *moratoria* psicossocial foi prematuramente terminada.<sup>16</sup> Deste modo definimos o estatuto de *foreclosure* como o período em que não houve ou há exploração. Normalmente um sujeito em *foreclosure* é imperturbável, dogmático, rígido e intolerante. Tende a adoptar os planos e objectivos das figuras significativas sem questionamentos, levanta barreiras a comunicação e opta pelo não confronto com as alternativas do mundo exterior.

---

<sup>16</sup> Enquanto que Erikson usa o termo para se referir a contextos e situações, Marcia usa para se referir às pessoas frutos dessas situações

O *foreclosure* pode ser *situacional* quando o sujeito tem simplesmente carência de informação e impossibilidade de confronto com outras ideias, valores e estilos de vida, mas quando colocado em novas perspectivas, ele tende a entrar num novo período de exploração – *moratoria*. Porém, o mesmo estatuto de *foreclosure* também pode ser *psicológico*, que é quando a necessidade de segurança do sujeito é valorizada em detrimento dos seus interesses, permanecendo assim no estatuto de *foreclosure*. (Costa, 1991)

### **Diffusion**

É o estatuto no qual o indivíduo não tem qualquer possibilidade de investimento e nem sequer passa por uma exploração. O sujeito neste estatuto de identidade tende ao isolamento, passa da agressividade à passividade não focalizada, é facilmente manipulado.

A dinâmica do processo de formação de identidade, tem como objectivo atingir o nível mais elevado de identidade que varia de cultura, pois, contextos ocidentais tendem a aspirar pelo estatuto de *achievement* e os contextos tradicionais tem como objectivo o estatuto *foreclosure*.

Os movimentos do processo de construção da identidade podem ser do estatuto *diffusion* ao *foreclosure* ou *moratorium* e do *moratorium* ao *achievement* como mostra o quadro seguinte (quadro 3). Costa, 1991

Quadro 3 Formação dos estatutos de identidade

|                  |                    |                    |                   |
|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|                  |                    | <i>Moratorium</i>  |                   |
|                  | <i>Foreclosure</i> | <i>Foreclosure</i> |                   |
| <i>Diffusion</i> |                    | <i>Diffusion</i>   |                   |
|                  | <i>Moratorium</i>  | <i>Achievement</i> |                   |
|                  |                    | <i>Diffusion</i>   | <i>Moratorium</i> |
|                  | <i>Diffusion</i>   |                    | <i>Diffusion</i>  |

Fonte: Costa, 1991



Um *diffuser* pode permanecer no mesmo estatuto ou optar por adoptar decisões de figuras significativas ou de autoridade (*foreclosure*). Quando este *foreclosure* começar a questionar os seus investimentos e explorar novas oportunidades (*moratorium*) estará concorrendo ao *identity achievement*. Quando os investimentos dos *foreclosures* perdem significado, estes “regridem” a *diffusion* o que também pode significar “desligamento” dos investimentos tidos e entrada em *moratória* e *achievement*. Um *achiever* pode reavaliar os seus investimentos e procurar novas alternativas (*moratoria*).

### **Relação entre adaptação ao contexto universitário, estatutos de identidade e as variáveis em estudo (Costa, 1991)**

*O meio universitário surge (...) como um contexto de desenvolvimento para os Jovens – Adultos, (...) na forma como o indivíduo lida com as questões relativas à construção da sua Identidade* (Costa, 1991).

O estudante que ingressa na universidade tem entre as várias tarefas exigidas pela instituição, a de dar continuidade à construção da sua identidade iniciada na infância, fundamentada na combinação ou equilíbrio dos sete vectores do desenvolvimento da identidade propostos por Chickering e Reisser (1993) e as dimensões de adaptação à universidade propostos por Baker e Siryc (1984). Estes extremos são efectivados com a intervenção específica da universidade ao exigir do estudante exploração para criação de investimentos (Costa, 1991). Contudo a mesma autora chama-nos à atenção para o facto de que a dissonância cognitiva na qual o estudante se pode encontrar para que desenvolva a sua identidade, possa ser também motivo para uma maior dificuldade na exploração, para tomada de decisão e realização de investimento pela enorme quantidade de informação com que se depara.

Partindo dos resultados dos estudos de Levitz e Noel (1989), sabemos que o período mais crítico de adaptação está entre as duas e seis primeiras semanas de aulas em que se verifica a metade do abandono no 1º ano. Nesse contexto Cross e Allen (1979 in Costa, 1991) constataram num estudo que os *achievers* estavam mais adaptados à universidade.

A relação entre o grau de satisfação com as respectivas faculdades e os estatutos de identidade foi tema de estudo para Waterman & Waterman (1971) e verificaram que os *foreclosures* e *achievers* apresentavam índices superiores de satisfação em relação aos *moratorious*. Num estudo em que se utilizou *The Groningen Identity Development Scale*

(GIDS), Marcia e Bosma (1985 in Costa, 1991) não verificaram diferenças significativas de sexo e de idade por áreas numa amostra de 40 mulheres com idade compreendida entre os 19 e os 20 anos, embora as mulheres apresentassem mais exploração em relação aos homens.

O estudante entra na universidade com determinados valores e se a cultura da universidade pode ou não apoiar tais valores. Se esses valores provocarem dissonância e desconforto, o estudante abandona a universidade ou desenvolve estratégias de *copyng* adaptando-se a ela, podendo ainda acrescer a possibilidade de exploração e redefinição dos seus valores (*moratorium*) podendo até “regredir” a estatuto de *foreclosure*, perdendo o significado da sua exploração, reavaliação e dos seus investimentos (*diffusion*). O envolvimento activo do estudante em actividades como parte de um processo de exploração ou ainda num envolvimento passivo por influências de pares tende a estar associado a estatutos de identidade de *diffusion* e *moratorium* (O’Neil, 1986).

Márcia e Schiedel (1985 in Costa, 1991) verificaram que a masculinidade e a feminilidade eram importantes para a construção e desenvolvimento de identidade para ambos os sexos (a feminilidade nos homens está associada á índices altos de intimidade). Fannin (1979) verificou que as mulheres no estatuto de *identity achievement* têm atitudes mais contemporâneas e envolvem-se em áreas de estudos menos comuns em relação ás outras mulheres em outros estatutos de identidade. Amstey (1977) e Archer (1980) verificaram que as mulheres que retomam os estudos universitários se encontram em *identity achievement* e *moratorium*. Contrariamente aos resultados dos outros estudiosos, Philipchalk e Shifft (1985) não encontraram *achievers* numa amostra de dez mulheres que frequentavam o primeiro ano da universidade, constatando uma prevalência de *foreclosures* (oito) e *moratorium* (duas). As mulheres tendiam a olhar os cursos como uma oportunidade para o emprego.

Barnett e Volker (1985 in Costa, 1991) constataram que sujeitos em *identity achievement* liam mais, tinham mais conhecimentos de cultura geral, estavam envolvidos em actividades académicas, eram socialmente activos e tinham investimentos ao longo de todo curso.

Por meio de *Objective Measure of Ego Identity Status (OM-EIS)* proposto por Adams et al., (1979 in Costa, 1991), Clancy (1984) não encontrou numa amostra de 338 estudantes universitários, relação entre a área de estudos e os estatutos de identidade, contrariamente ao que verificou Sweeney (1984) numa amostra de 60 sujeitos em que estudantes de enfermagem e educação se encontravam em *identity achievement* em relação a estudantes feministas. Freeman-

Young (1985 in Costa, 1991) verificou que 86 estudantes do sexo feminino em Gestão e 69 estudantes em Educação Física se encontravam em *moratorium* diferente dos estudantes de Ciências. Neimeyer e Metzler (1987 in *idem*) constataram que estudantes universitários em *identity achievement* tinham sistemas vocacionais bem integrados e diferenciados; os estudantes em *foreclosure* tinham apesar de uma boa integração, uma diferenciação mínima. Marcia e Friedman (1970 in *idem*) verificaram numa amostra feminina que estudantes em *identity achievement* tendiam a escolher matérias de estudo mais difíceis.

Os resultados do estudo de Pais (1998 in Nicolau 2007), revelam que os jovens tendem a adapta-se melhor ao contexto universitário em relação aos mais adultos, pois os jovens sentem-se em melhores condições de protagonizar novos papéis em detrimento dos adultos que tendem a ser um pouco mais acomodados.

## **Conclusão**

Definiremos a adaptação à universidade como a capacidade que o estudante tem de responder as exigências do meio social, académico, pessoal-emocional e vinculação à instituição. Estas exigências podem contribuir para a construção-desenvolvimento da identidade, se o contexto escolar operacionalizá-las aos sete vectores de Chickering e Reisser (1993).

Definiremos a identidade como a estrutura multidimensional que dá unicidade ao indivíduo após a interacção consigo próprio, com o contexto social e com as expectativas. A identidade é operacionalizada pelos estatutos de identidade, (*identity achievement, foreclosure, moratorium e diffusion*) e definida pela ausência ou presença de exploração e investimento.

Os estatutos de identidade e a adaptação à universidade podem (ou não) sofrer influências do contexto cultural, contexto em estudo e até de variáveis sócio-demográficas como a idade, o género, o curso frequentado e o ano de frequência do curso.

Os resultados dos estudos transversais realizados até o momento em que Costa efectuou o seu estudo (1991) na população Portuguesa, sugeriam que os anos inferiores de escolaridade e os estudantes mais novos tendiam aos estatutos de *foreclosure* e *diffusion*. Não encontraram diferenças significativas em relação as áreas e em função do género. No entanto, encontraram diferenças significativas em relação ao curso frequentado.

A autora diz ainda que os indivíduos em *moratorium* são capazes de expressar os seus sentimentos de modo claro e imediato, têm relações intensas caracterizadas por competição e ambivalência. Por conseguinte, estudantes nos estatutos de *foreclosure* têm menor probabilidade de serem influenciados pelas experiências universitárias do que os estudantes em *moratorium*. Estas características, podem influenciar na escolha do curso e na adaptação à universidade. Não podemos deixar de ressaltar que, o próprio contexto em estudo, pode contribuir para a promoção destes estatutos de identidade nos estudantes universitários

## **CAPÍTULO II**

---

### **Estudo Empírico – Metodologia**

### **Delimitação do objecto de estudo, principais objectivos, questões de investigação**

Depois de definido o quadro conceptual do estudo, reflectiremos sobre as determinantes epistemológicas, metodológicas, processuais, limites e questões de investigação.

O nosso estudo toma como *objecto principal* a construção de identidade durante o processo de adaptação à universidade, com isso, pretendemos inicialmente observar como é que a adaptação e os estatutos de identidade variam consoante as variáveis sócio-demográficas como o género, idade, curso que frequentam e o ano de frequência do curso.

### **Principais objectivos**

1. Analisar a distribuição dos estatutos de identidade na amostra em função das variáveis sócio-demográficas.
2. Verificar a qualidade de adaptação à universidade em função das variáveis sócio-demográficas.
3. Analisar as variáveis sócio-demográficas em função dos domínios de identidade.
4. Estudar as dimensões de adaptação à universidade em função dos estatutos de identidade.

### **Questões de investigação em relação aos estatutos de identidade**

Será que existe alguma relação entre o género e a distribuição dos estatutos de identidade como verificou Sweeney (1984), Freeman-Young (1985 in Costa, 1991) que afirmavam que as mulheres tendiam a encontrar-se em *moratorium* e *achievement* ou Costa (1991) que não encontrou diferenças significativas em função do género?

Será que existem diferenças significativas na distribuição dos estatutos em função da idade como verificou Costa (1991), em que os grupos etários mais baixos estavam em *diffusion* e *foreclosure*?

Será que o curso frequentado influencia a distribuição dos estatutos de identidade como verificaram Barnett e Volker (1985) que constataram que os cursos em que se liam mais estariam mais voltados aos *achievers* e *moratorium*?

Será que o ano de frequência influencia a distribuição dos estatutos de identidade como verificou Costa (1991)? Poderemos neste caso, esperar que os estudantes do segundo ano estejam em *moratoria* ou *achiever*?

Será que as mulheres tendem a ser mais *moratorious* ideologicamente, mais *foreclosure* interpessoalmente e mais *achiever* vocacionalmente? Contrariando a investigação mas fundamentada no conhecimento empírico da nossa cultura

Será que os estudantes mais novos tendem a ser mais *foreclosures* e *moratoria* no domínio *ideológico*, mais *moratoria* no domínio *interpessoal* e mais *foreclosure* ou *diffusion* vocacionalmente?

Será que os estudantes dos cursos de humanísticas tendem a ser mais *achiever* vocacionalmente (Costa, 1991)?

Será que os estudantes do primeiro ano tendem a ser mais *moratoria* e *foreclosures* ideológica, interpessoal e vocacionalmente?

### **Questões de investigação em relação a adaptação à universidade**

Será que as mulheres tendem a adaptar-se menos em relação aos homens pelas características culturais a que estão sujeitas em que devem mostrar-se submissas? Ou o facto de estarem na universidade e estarem a acompanhar a evolução social dar-nos-á premissas para afirmar que o género não interfere na adaptação dos estudantes? (Tavares, 2008)

Será que os estudantes mais novos tendem a adaptar-se melhor em relação aos mais velhos pela flexibilidade e contacto social mais proeminente nesta faixa etária? Será que este aspecto pode facilitar a adaptação do estudante mais novo à dimensão social e académica? Os estudantes mais velhos terão mais possibilidades de se adaptarem às dimensões pessoal-emocional e vinculação à instituição? Será o local de trabalho como espaço de exploração e a familiarização com cumprimentos de regras institucionais indicadores para fácil adaptação às dimensões pessoal-emocional e vinculação à instituição? (Baker e Siryc, 1984, Tavares, 2008)

De acordo com a investigação, os estudantes de humanísticas terão mais facilidade de adaptação contrariamente aos estudantes de “ciências naturais” que pela natureza dos cursos mais tecnológicas terão mais dificuldade de adaptação?

Será que os estudantes do segundo ano estão mais adaptados á universidade por já terem algum tipo de contacto com o que lhes é requerido em cada uma das dimensões de adaptação á universidade?

**Questões de investigação em relação as diferenças de adaptação à universidade em função dos estatutos de identidade**

Será que os *foreclosures* tendem a adaptar-se melhor às dimensões da adaptação académica e vinculação à instituição? Será que os *moratorious* adaptar-se-iam melhor à dimensão social e menos às dimensões académica e pessoal-emocional? Será que os *diffusion* terão mais dificuldades de adaptação em qualquer uma das dimensões? que os estudantes *achievers* dos diferentes domínios da identidade tendem a adapta-se melhor a todas as dimensões da adaptação à universidade?



## **METODOLOGIA**

### **Participantes**

A escolha da população universitária deveu-se ao facto deste ser um grupo alvo de poucos estudos no contexto moçambicano, mais especificamente à UP-Manica. A amostra foi constituída pelo método de amostragem não casual, isto é, por conveniência (não probabilística e intencional). Com isso, constituíram a amostra 305 estudantes dos quais 85 (27,9%) são do sexo feminino e 220 (72,1%) do sexo masculino, divididos em 3 grupos etários: 1º grupo com 77 (25,2%) estudantes com idade compreendida entre os 19 e os 22 anos, 2º grupo com 78 estudantes (26,6%) entre os 23 e os 26 anos e 150 (49,2%) estudantes na faixa dos 27 aos 30 anos de idade.

Desta amostra, 174 (57%) estudantes frequentam o 1º ano do curso e 131 (43%) frequentam o 2º ano do curso. Quanto aos cursos frequentados, 33 (10,8%) estudantes são do curso de Biologia, 69 (22,6%) do curso de GAPDEC/GADEC, 21 (6,9%) do curso de Inglês<sup>17</sup>, 44 (14,4%) do curso de Matemática, 87 (28,5%) do curso de PAGE/AGE<sup>18</sup>, 24 (7,9%) do curso de Psicologia e 27 (8,9%) do curso de Química (cf. Anexo C).

A opção por estudantes com idade compreendida entre os 18 e os 30 anos deve-se ao facto de ser a fase do desenvolvimento em que a pessoa tende a passar (ou pelo menos lhe é exigido) por maiores situações de exploração e investimento necessárias à construção e desenvolvimento da identidade. E quanto a escolha dos anos de frequência, à semelhança de Costa (1991) a escolha de estudantes do segundo ano, visava encontrar estudantes já adaptados ao contexto universitário.

### **Instrumentos**

Vimos a pertinência em aplicar o presente estudo à realidade moçambicana, com a larga vantagem de ser um estudo pioneiro<sup>19</sup> mas que por motivos óbvios e estratégicos consideramos apenas 4 variáveis: idade, género, curso frequentado e ano de frequência do curso. No entanto, da revisão de investigação aqui apresentada concluiu-se que, os estudos transversais efectuados

---

<sup>17</sup> Curso com a menos frequência na amostra

<sup>18</sup> Curso com a maior frequência na amostra em estudo.

<sup>19</sup> Refira-se que a autora do trabalho, não teve acesso ou conhecimento de nenhuma pesquisa similar aplicada ao contexto Moçambicano – Província de Manica na Universidade Pedagógica

aos estudantes universitários, estão voltados à América do Norte, Europa e nenhum à África, mais especificamente Moçambique.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram elaborados por Baker & Siryk (1984) no âmbito da adaptação à universidade (SACQ) e adaptados por Rocha e Matos (2008) às distintas esferas da vida universitária dos jovens e o EOMEIS 2 elaborado por Bennion e Adams (1986) adaptado por Matos e Costa (1998) no âmbito da avaliação dos estatutos de identidade dos jovens e adolescentes em dois grandes domínios.

No que se refere à sua constituição, o SACQ comporta 67 itens com seis pontos numa escala de Likert desde o discordo totalmente ao concordo totalmente. Isto é, os estudantes posicionam-se em cada item num determinado ponto da escala de Likert, retratando o seu nível de discordância ou concordância em relação ao item em avaliação. É ainda composto por quatro dimensões que procuram reflectir o sentimento ou pensamento do estudante em relação à sua adaptação nomeadamente:

*Adaptação académica* (com 24 itens) que avalia o sucesso dos estudantes em lidar com as exigências formativas características do contexto educativo na perspectiva da motivação, aplicação, desempenho e ambiente académico. Exemplo item nr. 44 “Tenho ido as aulas regularmente”. (Rocha e Matos, 2008). A *adaptação social* (com 20 itens) analisa o sucesso do estudante ao lidar com as exigências interpessoais no contexto formativo e que podem ser agrupadas em adaptação geral, outras pessoas, saudade e envolvente social. Exemplo item nr. 51 “Ultimamente tenho me sentido muito só na Faculdade”. (Rocha e Matos, 2008). A *adaptação pessoal – emocional* (com 15 itens) analisa o estado físico e psicológico do estudante durante o período de adaptação à faculdade (exemplo item nr. 55 “Tenho me sentido bem de saúde ultimamente”. Finalmente a *vinculação à instituição* (com 15 itens) que tem itens partilhados com a subescala social e académica, mede a qualidade e grau de investimento estabelecido entre o estudante e os objectivos escolares e institucionais (o *geral e a instituição formativa no particular*). Exemplo item nr. 57 “Muitas vezes penso que preferia não ter vindo para a faculdade”. (Rocha e Matos, 2008).

O SACQ também visa analisar ou fazer com que o estudante analise os diferentes aspectos que condicionam positiva ou negativamente a sua adaptação à universidade e comporta dimensões que envolve os intervenientes do processo educativo e aspectos contextuais: professores (nível de exigência, características, disponibilidade, abertura ao diálogo e capacidade

de expor a matéria), família (apoio prestado, sua proximidade, pressão e existência de familiares no ES), pares (estabelecimento de novas amizades e relações íntimas, apoio de colegas do curso e grupo de amigos de longa data), organização do curso (horário, obrigatoriedade ou não de assistência às aulas, ritmo de leccionação das aulas), conteúdos programáticos (grau de dificuldade, periodicidade dos exames, prazos de entregas dos trabalhos, conhecimentos académicos anteriores, grau de exigência da cadeira, adequação e organização de métodos de ensino) e espaços físicos (localização, proximidade dos transportes, qualidade das instalações e existência de serviços de apoio).

Os estudos de validação originais de SACQ revelam que o instrumento apresenta qualidades psicométricas adequadas e consistência interna nos itens para avaliar a adaptação dos estudantes à universidade (Rocha e Matos, 2008). cf. Anexo D

O EOMEIS 2 foi designado para relacionar os estatutos de identidade (*identity achievement, moratorium, foreclosure e diffusion*) com informações referentes às mais variadas esferas da vida analisadas em dois domínios: o *domínio ideológico* (com 32 itens) composto por subescalas que abordam aspectos referentes à vocação, religião, filosofia de vida e política e o *domínio interpessoal* (também com 32 itens) que agrega informações em subescalas referentes à amizade, tempos livres, papéis sexuais e namoro. Refira-se que para o presente estudo, a subescala vocacional (com 8 itens), é considerada como domínio pela pertinência na análise do contexto em estudo. Cada uma das subescalas dos domínios do EOMEIS 2, contém oito itens (2 para cada estatuto de identidade) e são analisados em função dos estatutos de identidade.

Este instrumento é composto por 64 itens classificados sob a escala de Likert em seis pontos desde discordo totalmente ao concordo totalmente. Nesta disposição, espera-se que o estudante se posicione no ponto da escala de Likert que revele o seu nível de concordância ou não com o item em questão.

Contudo os dois instrumentos foram complementados por uma ficha demográfica que colheu dados referentes ao sexo, idade, curso e ano que frequenta. Antes da aplicação dos instrumentos acima indicados, estes foram alvos de uma reflexão falada.

## **Procedimento**

Após uma visita de averiguação para posterior adaptação dos instrumentos ao contexto de aplicação, fez-se um pedido formal de autorização para a direcção da instituição e posterior aplicação dos questionários. Realizamos um encontro com a direcção pedagógica da UP-Manica, a associação dos estudantes e o registo académico, para apresentação da intenção do estudo e posterior encontro com os estudantes para abordagem, explicação e acompanhamento do preenchimento dos questionários. Optou-se em aplicar os instrumentos no segundo semestre, no início do mês de Agosto de 2010 pois, acreditamos que nesse período, os estudantes já estavam em condições de fazer uma auto avaliação do seu percurso de adaptação à instituição e uma reflexão do seu *self*.

Os questionários<sup>20</sup> foram administrados no início das aulas teóricas e no período de reunião de turma. Fez-se uma apresentação dos instrumentos de modo a facilitar a compreensão das questões que poderiam porventura suscitar dúvidas. Os questionários foram apresentados em blocos sendo constituído por um guião de preenchimento. Após a colheita dos dados, agrupamos em dados estatísticos, retomamos a ordem da recolha e fizemos a análise dos resultados.

---

<sup>20</sup> Dever-se-á reiterar que a participação nesse estudo será de carácter voluntário, anónimo e confidencial

## **Capítulo III**

---

### **Análises Estatísticas e Resultados.**

### **Procedimentos de análise de dados**

Os dados recolhidos por meio dos questionários foram analisados com o propósito de averiguar a relação existente entre a adaptação à universidade e o estatuto em que o estudante se encontra(va) no processo de construção e desenvolvimento da identidade. Nesta perspectiva utilizou-se a análise univariada e bivariada de dados com o programa de *SPSS versão 18*, foram calculados os valores de consistência de Cronbach - *alpha*, clusters e MANOVA's

### **Análise dimensional e da qualidade psicométricas dos instrumentos**

Nessa secção da pesquisa faremos uma análise das qualidades psicométricas dos instrumentos aplicados neste estudo. A exposição dos valores referentes a cada instrumento poderá ser consultado num quadro resumo com os valores de *alpha* de Cronbach para cada dimensão que se encontra em anexo (cf. Anexo E).

#### **Consistência Interna de SACQ**

Relativamente ao instrumento SACQ, no presente estudo confirmaram-se os bons índices de consistência interna das quatro subescalas que o constituem, obtendo-se alphas de Cronbach de .82 para a dimensão de adaptação académica (22 itens), .78 para a adaptação social (16 itens) e pessoal-emocional (11 itens) e .81 para a vinculação à instituição (12 itens). Estes índices superiores a .70, parecem portanto sugerir que este instrumento possui boas qualidades psicométricas, suportando a sua aplicação na amostra em estudo.

Foram eliminados alguns dos itens originais na dimensão adaptação académica (itens 41 e 25), adaptação social (itens 22, 14, 30 e 18), adaptação pessoal-emocional (itens 2, 7, 24 e 4) e na vinculação à instituição (itens 42, 36 e 65) por se perceber que prejudicavam a consistência interna das escalas a que pertenciam.

#### **Consistência Interna de EOMEIS 2**

Também o instrumento de EOMEIS 2 apresentou neste estudo, índices de consistência interna satisfatórios para os domínios ideológico ( $\alpha = .82$  com 27 itens), interpessoal ( $\alpha = .81$  com 24 itens) e vocacional ( $\alpha = .70$  com 8 itens). Estes valores de *alpha* de Cronbach indicam uma boa consistência interna que direcciona para uma homogeneidade referente ao conjunto dos itens

que analisa a construção e desenvolvimento dos estatutos de identidade nas diferentes esferas da vida do jovem estudante (Matos e Costa, 1998).

No entanto foram eliminados da escala original, os itens 8, 54, 44, 48 e 52 no domínio ideológico, e os itens 53, 39, 30, 59, 27, 35, 45, 46 e 51 no domínio interpessoal

### **Análise de Clusters**

As análises de clusters (K-Means) tinham como objectivo inferir e avaliar a existência de configurações específicas na organização dos estatutos de identidade, por isso, foram realizados procedimentos estatísticos que pretendiam testar em que medida os padrões dos resultados que definiam os diferentes clusters seriam consistentes com o modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1966), esperando que os resultados dessa análise se agrupassem em 4 estatutos de identidade: *identity achievement*, *foreclosure*, *moratorium* e *diffusion*, como podemos verificar no quadro 4.

A análise foi forçada a 4 clusters e a similaridade entre a amostra foi medida pela *Euclidean Distance*, que pressupõe que pequenas distâncias indicam mais similaridades. O procedimento estatístico utilizado para a construção dos Clusters combinou o método hierárquico (para especificação dos centróides) com o método não hierárquico (que permite a troca de Clusters que tenham alguma similaridade) e a validação dos estatutos de identidade resultantes foram testadas e suportadas por MANOVA's (*Two-way*). A decisão final relativa à solução dos clusters e a interpretação da mesma foram orientadas teoricamente pelos estatutos de identidade, tendo as médias obtidas a partir dos quatro clusters demonstrado reflectir e ser consistentes com a proposta de Marcia (1966).

Quadro 4. Clusters do Estatutos de Identidade (EOMEIS 2)

| <b>Estatutos de identidade</b> |           |                    |           |                   |           |                  |           |
|--------------------------------|-----------|--------------------|-----------|-------------------|-----------|------------------|-----------|
| <b>Identity Achievement</b>    |           | <b>Foreclosure</b> |           | <b>Moratorium</b> |           | <b>Diffusion</b> |           |
| (n=13)                         |           | (n=148)            |           | (n=129)           |           | (n=15)           |           |
| <i>M</i>                       | <i>DP</i> | <i>M</i>           | <i>DP</i> | <i>M</i>          | <i>DP</i> | <i>M</i>         | <i>DP</i> |
| 4,33                           | .740      | 3,01               | .974      | 3,27              | .857      | 2,99             | .746      |

### **Análise descritiva**

No que diz respeito à distribuição da amostra total (305) pelos estatutos de identidade, constatamos uma prevalência de 129 (42.3%) *moratorious*, 13 (4.3%) *achievers*, 15 (4.9%) *diffusers* e 148 (48.5%) *foreclosures* que representa o maior índice de prevalência. cf. Anexo F

No que se refere à distribuição da amostra em função do gênero pelos estatutos de identidade, verificamos maior prevalência de mulheres *foreclosures* (50.6%), precedida por *moratorium* (34.1%), 8.2% de *diffusers* e 7.1% de *achievers*. No que diz respeito aos homens, verificamos maior prevalência de *foreclosures* (47,7%) e *moratorium* (45.5%), e menor prevalência de *diffusers* (3.6%) e *achievers* (3.2%). cf. Anexo G

Relativamente à idade, nos estudantes mais novos (19 a 22 anos) há maior prevalência de *foreclosures* (59.7%) e *moratorium* (40.3%), não se verificam *achievers* nem *diffusers*. Há mais *moratorium* (48.7%) e *foreclosures* (38.5%) nos estudantes com 23 e 26 anos. Ainda nesta faixa etária, os estatutos *diffusers* e *achievers* têm menos prevalência, 7.7% e 5.1% respectivamente. Nos estudantes mais velhos (27 a 30 anos) verificamos maior prevalência de *foreclosures* (48%) e *moratorium* (40%) e menor prevalência (6%) para os *achievers* e *diffusers*. cf. Anexo H

Em relação ao ano de frequência do curso, constatamos na amostra do primeiro ano (174 estudantes), 40.9% de *foreclosures*, 40.8% de *moratorium* e 5.2% tanto de *diffusers* como de *achievers*. Para os 131 estudantes que representam a amostra do segundo ano, há maior prevalência de estudantes em *foreclosures* e *moratorium* com os índices de 48.1% e 44.3% respectivamente, 4.6% de prevalência nos *diffusers* e 3.1% nos *achievers*. cf. Anexo I

Finalmente em relação ao curso, os resultados sugerem a inexistência de *achievers* nos cursos de Psicologia e Química e *diffusers* no curso de inglês. Entretanto, os sete cursos em estudo nesta pesquisa, apresentam índices maiores de prevalência de *foreclosures*, isto é, o curso de Biologia tem uma prevalência de 54.5%, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário 44.9%, Matemática 50%, Administração e Gestão Escolar 47.1% e Psicologia 54.2%. Os cursos de Química e Inglês apresentam índices de prevalência elevada não só no estatuto de *foreclosure* mas também no estatuto de *moratorium*, em que os resultados sugerem 47.6% como índice de prevalência em cada um dos estatutos (*foreclosure* e *moratorium*) no curso de Inglês e 48.1% igualmente distribuídos no curso de Química.

O curso de Biologia tem a prevalência de 39.4% de *moratorium* e 3% tanto para os *achievers* como para os *diffusers*. O curso de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário



tem uma prevalência de 42% de *moratorium*, 8.7% de *diffusers* e 4.3% de *achievers*. O curso de Inglês tem 4.8% como prevalência de *achievers* e o curso de Matemática tem 43.2% de prevalência de *moratorium*, 4.5% de *achievers* e a apenas 2.3% de *diffusers*. Verificamos no curso de Administração e Gestão Escolar, 41.4% de prevalência em *moratorium*, 6.9% de *achievers* e 4.6% de *diffusers*. 37.5% é a prevalência de *moratorium* e 8.3% de *diffusers* no curso de Psicologia. Química tem uma prevalência de 3.7% de *diffusers*. cf. Anexo J

### **Diferenças na qualidade de adaptação à universidade (SACQ): Análises de variância**

Com o objectivo de perceber até que ponto se verificam diferenças em cada uma das dimensões de adaptação universitária (SACQ) em função das variáveis sócio-demográficas como a idade, o género, o curso frequentado e ano de frequência, efectuamos análises através de procedimentos de variância multivariada (MANOVA, Pillai's Trace), utilizando um nível de significância de 5% ( $p \leq ,05$ ). Com efeito, verificamos que quando consideradas em conjunto as dimensões de SACQ, não existem efeitos significativos em função de qualquer uma das variáveis testadas.

Porém, quando analisadas o efeito destas variáveis em cada uma das dimensões de SACQ, consideradas individualmente, verificamos diferenças de género na adaptação pessoal-emocional ( $F_{(1,303)} = 5,920$ ;  $p = ,016$ ;  $\eta^2 = ,019$ ), mostrando que os homens estão mais adaptados pessoal-emocionalmente ( $M = 3,614$ ,  $DP = ,85$ ) em relação as mulheres ( $M = 3,349$ ,  $DP = ,87$ ).

E quanto à idade, testes de efeitos entre sujeitos revelaram que estudantes com diferentes faixas etárias diferiram significativamente entre si na adaptação pessoal-emocional ( $F_{(2, 302)} = 3,653$ ,  $p = ,012$ ;  $\eta^2 = ,024$ ), tendo os resultados dos testes *post hoc* (Games-Howell) mostrado que os participantes entre os 19 e os 22 anos ( $M = 3,73$ ;  $DP = ,911$ ) estão mais adaptados do ponto de vista pessoal e emocional em comparação aos estudante com idade entre os 23 e os 26 anos ( $M = 3,36$ ;  $DP = ,657$ ).

Finalmente, verificaram-se também efeitos significativos na dimensão adaptação social em função do curso frequentado ( $F_{(6,298)} = 2,159$ ;  $p = ,047$ ;  $\eta^2 = ,042$ ), em que os resultados *post hoc* sugerem que os estudantes do curso de Matemática ( $M = 4,834$ ,  $DP = ,580$ ) estão mais adaptados em relação aos estudantes do curso de Biologia ( $M = 4,352$ ,  $DP = ,645$ ).

### **Diferenças nos domínios de identidade (EOMEIS 2): Análises de variância**

Utilizamos os procedimentos de variância multivariada (MANOVA, Pillai's Trace), com o nível de significância de 5% ( $p \leq ,05$ ), para efectuar análises de variância que nos possibilitassem perceber até que ponto se verificam diferenças em cada um dos domínios de identidade (EOMEIS 2) em função das variáveis sócio-demográficas como idade, género, curso frequentado e ano de frequência.

Mais uma vez, os resultados revelaram efeitos não significativos das variáveis género (Pillai's Trace -,025, N.s), curso frequentado (Pillai's Trace -,053, N.s), e ano de frequência do curso (Pillai's Trace -,002, N.s) nos domínios de EOMEIS 2 quando considerados no seu conjunto, somente a variável idade (Pillai's Trace = ,051,  $p = ,050$ ,  $\eta^2 = ,025$ ) revelou ter efeitos significativos no conjunto destes domínios de identidade.

Quando analisado o efeito destas mesmas variáveis sócio-demográficas em cada um dos grandes domínios do EOMEIS 2 considerados separadamente, verificamos, no domínio ideológico, diferenças de idade. Assim, os testes efeitos entre os sujeitos revelaram que existem diferenças significativas nos *achievers* do **domínio ideológico** ( $F_{(2,302)} = 4,052$ ;  $p = ,018$ ;  $\eta^2 = ,026$ ) em que os resultados post hoc (*Gabriel*) mostram que os estudantes mais novos (19 a 22 anos) são menos *achievers ideologicamente* ( $M = 4,121$ ;  $DP = 1,011$ ) do que os estudantes com idade compreendida entre os 23 e 26 anos ( $M = 4,458$ ;  $DP = ,819$ ); e os estudantes mais velhos com idade entre o intervalo de 27 a 30 anos ( $M = 4,410$ ;  $DP = ,833$ ).

Os *foreclosures* do domínio *ideológico* também apresenta diferenças significativas ( $F_{(2,302)} = 4,272$ ;  $p = ,015$ ;  $\eta^2 = ,028$ ) e os resultados revelam que os estudantes mais novos (19 a 22 anos) são menos *foreclosures ideologicamente* ( $M = 2,729$ ;  $DP = 1,030$ ) do que os estudantes com 23 e 26 anos ( $M = 3,199$ ;  $DP = 1,057$ ) e os mais velhos – 27 a 30 anos ( $M = 3,094$ ;  $DP = 1,098$ ).

No **domínio interpessoal**, verificamos que existem diferenças significativas a este nível em função da idade (Pillai's Trace = ,087,  $F_{(2,302)} = 3,391$ ;  $p = ,005$ ;  $\eta^2 = ,043$ ), revelando os resultados dos testes efeitos entre sujeitos a existência de diferenças significativas nos *foreclosures* deste domínio ( $F_{(2,302)} = 3,950$ ;  $p = ,020$ ;  $\eta^2 = ,025$ ) em que os estudantes mais velhos (27 a 30 anos  $M = 3,108$ ;  $DP = 1,062$ ) são mais *foreclosures* no domínio interpessoal do que os mais novos (19 a 22 anos  $M = 2,708$ ;  $DP = 1,037$ ).

E por fim no **domínio vocacional** verificamos que existem diferenças significativas em função do sexo (Pillai's Trace = ,031,  $F_{(1,303)} = 4,558$ ;  $p = ,050$ ;  $\eta^2 = ,031$ ), com efeito, os

resultados dos testes efeitos entre sujeitos revelam que existem diferenças significativas do género nos *achievers* do domínio *vocacional* ( $F_{(1,303)}=6,5395$ ;  $p=.011$ ;  $\eta^2 = ,021$ ) em que as mulheres mostram-se mais *achievers vocacionalmente* ( $M=4,853$ ;  $DP = 1,207$ ) do que os homens ( $M = 4,411$ ;  $DP = 1,404$ ).

Ainda no domínio *vocacional*, verificamos que existem diferenças significativas neste domínio em função da idade (Pillai's Trace = ,065,  $F_{(2,302)} = 2,510$ ;  $p = ,011$ ;  $\eta^2 = ,032$ ), revelando os testes efeitos entre os sujeitos a existência de diferenças significativas nos *achievers* do domínio *vocacional* ( $F_{(2,302)} = 6,802$ ;  $p = ,003$ ;  $\eta^2 = ,039$ ) em que os resultados *post hoc* (Games-Howell) mostram que os estudantes mais novos (19 a 22 anos) são menos *achievers vocacionalmente* ( $M = 4,104$ ;  $DP = 1,655$ ) do que os estudantes mais velhos (27 a 30 anos ( $M = 4,760$ ;  $DP = 1,364$ ), continuando os estudantes mais novos a ser mais *foreclosures vocacionalmente* ( $M = 4,104$ ;  $DP = 1,068$ ) em relação aos estudantes com idade compreendida entre os 23 e os 26 anos ( $M = 2,897$ ;  $DP = 1,318$ ) e os mais velhos ( $M = 2,787$ ;  $DP = 1,399$ ).

Não constatamos diferenças significativas em relação às variáveis curso e ano de frequência em cada um dos domínios do EOMEIS 2.

### **Diferenças na adaptação à universidade (SACQ) em função dos Estatutos de Identidade**

Pretendíamos nesta parte do estudo, analisar diferenças no processo de adaptação ao contexto universitário em função dos estatutos de identidade. Para tal, utilizamos a análise de variância multivariada (Pillai's Trace MANOVA) utilizando um nível de significância de 5% ( $p \leq ,05$ ). Os resultados revelaram efeitos significativos dos estatutos de identidade nas dimensões de adaptação universitária consideradas no seu conjunto [Pillai's Trace = ,419,  $F_{(3,301)} = 12,170$ ;  $p = ,000$ ;  $\eta^2 = ,140$ ].

Analisadas separadamente cada uma das dimensões de SACQ, verificamos diferenças significativas em função dos estatutos nas dimensões da adaptação académica ( $F_{(3,301)} = 5,693$ ;  $p = ,000$ ], adaptação social  $F_{(3,301)} = 5,433$ ;  $p = ,001$ ], e vinculação à instituição [ $F_{(3,301)} = 5,261$ ;  $p = ,001$ ]. Analisando os testes efeitos entre os sujeitos na dimensão da *adaptação académica* [ $F_{(3,301)} = 3,961$ ;  $p = ,009$ ;  $\eta^2 = ,038$ ], verificamos que os *moratorium* ( $M = 4,426$ ,  $DP = .549$ ) parecem estar mais adaptados academicamente comparativamente aos *achievers* ( $M=3,871$ ,  $DP=.528$ ) por sua vez menos adaptados que os *foreclosures* ( $M = 4,397$ ,  $DP = .705$ ).

Com efeito, no que diz respeito a *adaptação social*,  $F_{(3,301)} = 6,481$ ;  $p = ,000$ ;  $\eta^2 = ,061$ ], resultados de testes *post hoc* (*Games Howell*) sugerem que os *foreclosures* ( $M = 4,721$ ,  $DP = .694$ ) estão mais adaptados do que os *achievers* ( $M = 3,904$ ,  $DP = .988$ ) e por último, na dimensão da *adaptação pessoal-emocional*  $F_{(3,301)} = 26,347$ ;  $p = ,000$ ;  $\eta^2 = ,208$ ], os *post hoc* (*Gabriel*) sugerem que os *moratorium* ( $M = 3,258$ ,  $DP = .696$ ) são mais adaptados do que os *diffusers* ( $M = 2,242$ ,  $DP = .891$ ) e menos adaptados do que os *foreclosures* ( $M = 3,885$ ,  $DP = .814$ ); os *foreclosures* ( $M = 3,885$ ,  $DP = .814$ ) por sua vez, são mais adaptados do que os *diffusers* ( $M = 2,242$ ,  $DP = .891$ ) e estes últimos menos adaptados do que os *achievers* ( $M = 3,706$ ,  $DP = .815$ ). cf. Anexo K

## **Discussão dos resultados**

Vamos, agora, procurar discutir e reflectir sobre os resultados do nosso estudo. Esta reflexão pretende responder às nossas questões de investigação bem como contribuir para o aprofundamento do nosso objecto e objectivos de estudo – adaptação à universidade e construção-desenvolvimento de identidade no contexto cultural Moçambicano.

### **Distribuição dos estatutos de identidade em função das variáveis sócio-demográficas:**

#### **Análise descritiva**

Os dados deste estudo sugerem e confirmam a nossa questão de investigação que as características culturais e tradicionais têm um papel importante na construção-desenvolvimento da identidade dos estudantes da UP-Manica, pelo facto de encontrarmos uma maior prevalência de *foreclosures* tanto nas mulheres como nos homens, independentemente da idade, curso ou ano de frequência. Já Costa (1991) salienta que poderão existir culturas que tendam a encorajar o desenvolvimento de identidades *foreclosures*.

No presente estudo, acreditamos que o facto de existirem mais *foreclosures* tanto nos homens como nas mulheres pode ser explicado pelo contexto que pelas suas especificidades pode não criar condições de exploração e consequentemente promover identidades *situacionais* como refere Goffman (2002, 2003 in Mendonça, 2007). Acreditamos, ainda, que sob o aspecto fenomenológico, os mesmos estudantes que estão em *foreclosures*, podem passar a *moratória* e *achievement* num contexto diferente do Moçambicano.

No que diz respeito ao género conforme esperado e de acordo com a investigação das últimas décadas não foram encontradas diferenças na distribuição dos estatutos de identidade.

É de salientar que o outro estatuto mais prevalente na amostra total é o *moratorium*. No entanto, a sua distribuição é diferente em função da idade e do curso. Isso pode fazer-nos pensar que, apesar da forte cultura tradicional, a escola formal possa estar a contribuir para um processo de exploração para a construção de identidade, na medida em que é na faixa etária dos 23 – 26 anos que os *moratorium* prevalecem. No entanto, outras questões podem ser colocadas. Será que estes *moratoria* passarão a *achiever*? ou será que o processo de exploração é demasiado exigente e os faz abandonar e entrar em *foreclosure*. Para responder a estas questões seria importante, no próximo ano lectivo reavaliar estes estudantes para melhor perceber o seu percurso.

Quanto à idade, o facto dos nossos resultados reconfirmarem os de Costa (1991) ao sugerirem que os grupos etários mais baixos e no primeiro ano de frequência do curso prevalecem os *foreclosures*. O facto de serem os alunos com idades compreendidas entre os 23 e 26 anos que estão em moratória, e que são os mais novos e os mais velhos que estão em *foreclosure* podemos pensar que o confronto com a Universidade e com novas e múltiplas informações possa contribuir para o aumento da ansiedade, levando estes estudantes como mecanismo de defesa adoptar os planos e objectivos das figuras significativas sem questionamento e portanto voltarem a *foreclosures*. Parecendo, desta forma que o estatuto de *foreclosure* seja mais adaptativo.

Relativamente à frequência do curso, esperávamos de acordo com a investigação, encontrar uma distribuição dos estatutos de identidade diferente em função dos mesmos. No entanto, constatamos que praticamente metade dos estudantes são *foreclosures* nos diferentes cursos. Relativamente à distribuição dos outros estatutos pelos diferentes cursos, um dado surpreendente, é não encontrarmos *diffuser* no curso de inglês, e *achievers* nos cursos de Psicologia e Química. De facto, em qualquer um dos cursos estes estatutos são praticamente inexistentes. Estes resultados, completamente inesperados, na medida em que cursos com uma filosofia mais humanista e promotores de maior reflexão, seria esperado encontrar mais moratorium e *achievers*, o que não se verificou. Mais uma vez parece que os factores de ordem cultural parecem prevalecer independentemente dos cursos frequentados. Isto é, para além de valores tradicionais que ainda estão muito vinculados na nossa cultura, não podemos esquecer que também a própria instituição universitária poderá ser criadora de *foreclosures*. As mudanças curriculares, o contacto com o exterior são parcos criando mais condições de conformismo do que de mudança.

### **Adaptação à universidade em função das variáveis sócio-demográficas: Análise de variância multivariada**

No que se refere à adaptação à Universidade em função do género, não nos surpreende o facto das mulheres terem mais dificuldades do que os homens na dimensão *pessoal-emocional*, o que mais uma vez nos sugere a importância dos valores tradicionais da nossa cultura que estimula a dependência e a passividade

Quanto à idade, contrariamente ao que esperávamos, os estudantes com idade compreendida entre os 19 e os 22 anos mostram-se mais adaptados à *dimensão pessoal-emocional* em relação aos que tem 23 a 26 anos de idade. Podemos pensar que os mais novos ainda próximos do ensino secundário, adoptem estratégias de relacionamento mais espontâneas e abertas e finalmente mais envolvidos em actividades extracurriculares ou ainda podemos colocar a hipótese que algumas mudanças sociais estejam a ocorrer na nossa cultura.

Verificamos ainda que os estudantes do curso de Matemática estão mais *adaptados socialmente* em relação aos estudantes do curso de Biologia, não havendo diferenças em relação aos outros cursos. Estes resultados não estão de acordo com as nossas expectativas fundamentadas na teoria e na investigação, em que são os estudantes das humanísticas que mais frequentemente são referidos como melhor adaptados socialmente. É de salientar ainda que relativamente às outras dimensões da adaptação à Universidade não encontramos diferenças significativas nem em função do género, nem da idade nem do curso frequentado.

Provavelmente porque os estudantes estão todos sujeitos às mesmas condições que facilitariam ou não a adaptação ao nível de cada uma das dimensões de adaptação.

### **Distribuição dos estatutos de identidade nos domínios do EOMEIS 2 em função das variáveis sócio-demográficas: Análise de variância multivariada**

No que diz respeito aos domínios de identidade, verificamos que os estudantes mais novos (19 a 22 anos) tendem a ser menos *achiever ideologicamente* em relação aos outros estudantes mais velhos (23 a 30 anos) provavelmente porque tiveram poucas oportunidades e situações de exploração e investimento em relação aos estudantes da faixa etária subsequente.

As características culturais-tradicionais voltam a pesar nos resultados deste estudo ao verificar que os estudantes mais velhos (27 a 30 anos) são mais *foreclosures* em relação aos estudantes mais novos (19 a 22 anos) também no **domínio interpessoal**. Possivelmente os mais novos não sentem da mesma forma que os mais velhos as pressões culturais relativamente às relações de amizade, namoro, tempos livres e papéis sexuais. Na medida em que é esperado que eles cumpram os ensinamentos da cultura e façam prevalecer os valores e princípios ensinados pelos seus pais e pelos “mais experientes”, são os mais velhos que revelam um maior conformismo. Tal como anteriormente dissemos não podemos deixar de pensar que a população

mais jovem possa estar mais aberta à mudança e, conseqüentemente questione mais estes valores.

Entretanto, no **domínio vocacional**, as mulheres tendem a situar-se mais no estatuto *achiever* comparativamente aos homens. Este resultado, pode mais vez, ter uma explicação cultural. São as mulheres, de forma geral, que mais investem no trabalho. Além disso pode ser ainda uma forma de promover a sua autonomia, culturalmente bloqueada.

No que diz respeito à idade, independentemente do sexo, parece que são os mais velhos que predominam em *achiever*. Este facto pode dever-se à possibilidade que estes tiveram de maior número de experiências de trabalho ao longo da sua vida . Isto é, a maioria dos nossos estudantes trabalham enquanto estudam.

### **Dimensões de adaptação em função dos estatutos de identidade**

Quanto às diferenças nas dimensões de adaptação em função dos estatutos, os nossos resultados sugerem que os *moratoria* estão mais **adaptados academicamente**, seguindo-se os *foreclosures* e *achievers*. Na medida em que os *foreclosure* e os *achiever* se definem pela capacidade de fazer investimentos, seria esperado que fossem academicamente mais adaptados, no entanto, os nossos resultados indiciam que a exploração que caracteriza o estatuto de *moratória* pode ser uma forma de adaptação académica.

No que se refere à **adaptação social e pessoal-emocional**, é interessante constatar-mos que são os *foreclosures* que surgem como mais adaptados. Estes resultados, mais uma vez nos questionam sobre a importância dos valores tradicionais vigentes na instituição académica. Se o preconizado é o conformismo, então o *foreclosure* sente-se adaptado. No entanto, também podemos pensar que a adaptação social e *pessoal-* emocional possa ser um prenúncio de uma possível entrada em *moratória*.



### **Limitações do estudo e implicações para investigações futuras**

No que se refere às limitações deste estudo, importa referir que os resultados obtidos não podem ser generalizados aos estudantes do ensino superior em Moçambique, pela reduzida amostra feminina e pelo facto de Moçambique ser multicultural com características culturais específicas em cada região, e os nossos participantes, serão eventualmente, representativos apenas da zona centro.

Uma das principais limitações sentidas diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados. Na medida em que pretendemos estudar a construção da identidade e a adaptação à universidade de estudantes Moçambicanos, isto implica que os instrumentos utilizados estejam em conformidade com a cultura. Este estudo exploratório fez-nos sentir a necessidade de definir constructos em função das especificidades culturais. Será que estar adaptado à universidade em Moçambique é igual ao estar adaptado numa população portuguesa? Será que as dimensões do SACQ utilizadas são representativas da nossa cultura?

Em futuras investigações, parece-nos fundamental a realização de um estudo prévio dos instrumentos em amostras mais alargadas e homogéneas, bem como uma reflexão falada mais abrangente para melhor compreendermos o que cada item significa para o respondente e se o significado atribuído está de acordo com o objectivo do respectivo item. Por outro lado, através de metodologias qualitativas aceder a um melhor conhecimento desta população que nos permitam construir instrumentos adaptados à nossa realidade

Sem dúvida que sentimos, ainda, a necessidade de realizar estudos longitudinais que nos permita aceder aos processos de construção da identidade e da adaptação à Universidade.

De qualquer forma os nossos resultados, são já um contributo importante que nos poderá ajudar a repensar a instituição universitária, os seus curricula, bem como a importância de promover a reflexão e o questionamento nos nossos alunos. Neste sentido parece-nos fundamental intervir quer ao nível dos discentes quer dos docentes, quer ainda de outros intervenientes na comunidade académica.

Os nossos jovens não usufruem de serviços de apoio ao estudante. A necessidade de criação destes serviços já constatada na nossa experiencia na relação com eles é agora reforçada com os resultados do nosso estudo .

## **Conclusões**

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, podemos concluir que de facto existe uma relação entre os estatutos de identidade e as dimensões da adaptação em função do género, idade, curso frequentado e ano de frequência. Podemos também compreender que tanto o processo de adaptação à universidade como o de construção de identidade, têm forte relação com o contexto cultural em que estas variáveis se desenvolvem.

Mais uma vez, o nosso estudo confirma os resultados das investigações relativas às últimas décadas. Quando analisamos as dimensões de SACQ em conjunto, não constatamos diferenças significativas em função das variáveis sócio-demográficas (idade, género, curso frequentado e ano de frequência dos cursos). A mesma constatação se repete na análise dos domínios do EOMEIS 2. No entanto, quando analisamos separadamente as dimensões de SACQ em função das variáveis sócio-demográficas, encontramos diferenças em função do género e idade.

Quanto à idade, verificamos que esta variável pode influenciar na distribuição dos estatutos de identidade, mas não influencia na adaptação dos estudantes às diferentes dimensões.

As variáveis curso frequentado e ano de frequência, não têm influência na distribuição dos estatutos de identidade e da adaptação dos estudantes à universidade.

Por ser um trabalho de carácter exploratório, acreditamos que se inicia agora no contexto em estudo, a necessidade de estudos mais aprofundados e de preferência longitudinais que nos permitam perceber até que ponto é importante intervir e como intervir para a promoção da adaptação à universidade.

O nosso objectivo não é criar estruturas de desenvolvimento similares às ocidentais, mas procurar a singularidade de nossa cultura, ajudando os nossos estudantes a promoverem o sentido de si próprios pró-activo e portanto capazes de serem construtores das suas próprias vidas.

Dependendo do contexto, do período histórico de vida do estudante ou da instituição, do tipo de sociedade, das variáveis sócio-demográficas, a construção-desenvolvimento de identidade estará fortemente relacionada com a identidade prévia bem como das características dos novos contextos. Sendo a identidade um processo sempre em construção e reconstrução não podemos esquecer o macro sistema em que está inserido.

## **Referências Bibliográficas**

- Adams, G. R. (1998). Objective measure of ego identity status: A reference manual. Unpublished manuscript, University of Guelph, Ontário, Canadá.
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Adams, G. R., Bennion, L., & Huh, K. (1987). Objective measure of ego identity status: A reference manual. Unpublished manuscript, Utah State University, Logan
- Alarcão, I. (2000); Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares e R. Santiago (Eds.). Ensino superior: (in)sucesso académico. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral.
- Almeida, L. Soares. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (4), 157-170.
- Amstey, F.H. (1977). The relationship between continuing education and identity in adult women. University of Rochester. (Tese de doutoramento não publicada).
- Archer, S.L. (1980). Ego identity development among sixth-eight, tenth and twelfth graders. Universidade de Pensilvânia. (tese de Doutoramento não publicada).
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25, 297 – 308.
- Astin, A.W. (1997). What matters in college? Four critical years revisited (1<sup>st</sup> paperback ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das condições sociais, pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o superior. *Revista da UFP*, 6, 257 – 269.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.

- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12(2), 23-32.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Barnett & Volker, J.M. (1985). Moral judgement and life experience. Minneapolis: University of Minnesota. (Manuscrito não publicado)
- Bennion, L. D., & Adams, G. R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.
- Bessa, J., & Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto – regulação em estudantes do 1º ano (Comum) de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico* (pp. 107 - 132). Porto: Porto Editora
- Chickering, A. W. and Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clancy, S.M. (1984). Na investigation of identity development and formal thought within a college sample. Marish college, Pongh Keepsie, N.Y. (Tese não publicada)
- Costa, M.E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade*. 1ª Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Porto.
- Cotê, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8 (2), 147-184.
- Cross, J.H & Allen, J.G. (1979). Ego Identity status adjustment and academic achievement. *Journal of counselling and clinical Psychology*, 34, 268-288.
- Diníz, A. O. & Almeida, L.S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da Interação entre o relacionamento com Pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio Emocional. *Análise psicológica* 1 (xxiv): 29-38
- Diniz, António M. (2005); *A Universidade e os Seus Estudantes: Um Enfoque Psicológico*. ISPA, 1ª Edição, Lisboa.
- Dubar, C. (2006). *A Crise de Identidades*. Porto: CIIE/ Edições Afrontamento.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle complete*. New York: Norton
- Fannin, P.M. (1979).the relation between ego identity status and sex-role attitude, work-role salience. Atypicality of major and self-esteem in college-women. *Journal of National Behaviour*, 14, 12-22.
- Ferreira, H. S., Farias, M. A. & Silves, E. F. M. S/A. Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. Universidade Federal de São Paulo & Universidade de São Paulo. Rede de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Redalyc Sistema de Información Científica: Psicología Reflexão e Crítica, vol. 22, número. 3, 2009, pp. 326-333 Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. e Soares, A. P. C (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001
- Ferreira, N. C. S. (2008). Factores de Sucesso e adaptação no Ensino Superior: Personalidade, Suporte Social e Auto-Eficácia. Tese de Mestrado não Publicada Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Juhasz, A.M. (1982). Early adolescents and society: implications of Eriksonian theory. *Journal of early adolescence*, 2 (1), 5-24.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares, & R. Santiago (Org). *Ensino Superior*. 75-106. Porto: Porto Editora.
- Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: keys to retention and success. In M.L. Upcraft, J.N. Gardner & Associates (Eds.), *The freshman year experience: helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, S & Valqueresma, A. (2006) Adaptação à universidade: Influência da estrutura curricular e da vinculação no processo de ajustamento ao Ensino Superior. *Actas do Fórum Jovens Cientistas*, Nº 1. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Portugal.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1993a). Epilogue. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 273-281). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Matos, P. M., Barbosa, S., Almeida, H. M., & Costa, M. E. (1999). Parental attachment and identity in portuguese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.
- Mendonça, M. P. G. (2007) *Processo de Transição e Percepção de Aduldez: Análise Diferencial dos Marcadores Identitários em Jovens Estudantes e Trabalhadores*. Tese de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Nicolau, L. C. M. (2007). *Da escola atribuída á escola reclamada: o lugar da escola na construção de identidades pessoais dos jovens*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- O'Neil, D. S. (1986). *Ego identity formation and burnout in college students*. St. Lawrence University, Cauton, New York
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: finding and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N., (1998). *Análise de dados para ciências sociais: A Complementariedade de SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillipchalk, R.P. & Shifft, C.R. (1985). Role of religious Commitment in occupational and overall identity formation in college students. *Journal of Psychology and Cristianity*. 4 (1), 44-47.

- Rabello, E. T. (2001). *Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro 2001. (monografia).
- Rabello, E.T. e Passos, J. S. (2010) Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento in <http://www.portaldoenvelhecimento.net/artigos/zjun10a.pdf> recuperado aos 5 de Agosto de 2010 às 18:24 minutos.
- Rebello, F.(2004); Reflexos sobre a vida universitária. Edições Minerva Coimbra, 1ª Edição, Coimbra.
- Rocha, M. & Matos, P. M. (2008). Adaptação do Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) a uma amostra de adolescentes de escolas regulares, profissionais e pólos de aprendizagem. Volume XII, Nº 1 - Maio de 2008. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rocha, T. I. (2008) Adaptação Escolar: uma abordagem integradora das competências sociais e académicas. Tese de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- S.A (2006-2008) Identidades sociais e violência in [http://www.wlsa.org.mz/?\\_target\\_=identidades](http://www.wlsa.org.mz/?_target_=identidades) recuperado em 6 de Abril de 2011 às 14:16 minutos.
- Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com alunos Universitários do 1º Ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino –Aprendizagem. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L. T. M. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudos com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A. M. P. C. (2005) *Formação e Construção de Identidade(s)*. Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (no prelo). *Expectativas académicas e adaptação a universidade: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Actas do V Seminário Investigação e Intervenção no Ensino Superior. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Vasconcelos R. M. (2001). *Envolvimento extracurricular e adaptação académica: Diferenças de género, curso e ano de frequência*.

- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica* 1 (24), 15-27.
- Sousa, R. R. S. T. (2009). “Viver a Universidade – um estudo sobre o papel dos organismos universitários no processo de adaptação dos estudantes da FPCEUP”. Tese de mestrado não publicada em ciências de Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Stocker, J. N. M. (2008) Serviços de Apoio Universitário: Contributos a uma adaptação Eficaz e para um auto – conceito positivo em alunos do 1º ano da Universidade do Porto. Tese de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Sweeney, C.J. (1984). The relationship of women’s identity and belief in feminist ideology. University of Massachusetts, Boston. (Manuscrito não publicado)
- Tavares, D. A. (2008) O Superior Ofício de ser Aluno: Manual de sobrevivência do caloiro. Edições Sílabo, Lda, 1ª Edição, Lisboa.
- Tavares, J. et al. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. & Soares, A.P. (1999). Desenvolvimento vocacional em contexto universitário: processos de adaptação dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In *Resumos do Seminário Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, Universidade do Minho, Braga, 21 de Maio.
- Taveira, M.C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T., & Blimling, G.S (1996). Students out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. *Journal of college student development*, 37(2), 149-162.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago: university of Chicago Press.
- Van Vracen, J., & De Ketele, J-M. (1983). Facteurs de réussite et d’échec dans les premières candidatures à l’Université de Louvain. *Pédagogiques: Revue de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 3, 106 – 117.



- Waterman, A.S. & Waterman, C.K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. *Developmental Psychology*, 5, 167-173.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: Na extension of theory and a review of a research. *Development psychology*, 18, 341-358
- Weinstein, C.S. (1979). The physical environment of the school: a review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Zabalza, Miguel A., (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

# **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo A - SACQ**

**Anexo B – EOMEIS 2**

**Anexo C:** Caracterização da amostra

**Anexo D:** Consistência da validação DO SACQ

Tabela 1: Alphas de Cronbach encontrados pelas autoras da adaptação do SACQ à população Portuguesa

**Anexo E:** Qualidades psicométricas de SACQ e EOMEIS 2

Tabela 1: Alphas de Cronbach relativos as subescalas de SACQ

Tabela 2: Alphas de Cronbach relativos aos domínios de EOMEIS

**Anexo F:** Distribuição da amostra total (305) pelos estatutos de identidade

**Anexo G:** Distribuição dos estatutos de identidade em função do género

Gráfico representativo do sexo feminino

Gráfico representativo do sexo masculino

**Anexo H:** Distribuição dos estatutos de identidade em função da Idade

Gráfico representativo da faixa etária 19 – 22 anos

Gráfico representativo da faixa etária dos 23 aos 26 anos

Gráfico representativo da faixa etária dos 27 aos 30 anos

**Anexo I:** Distribuição dos estatutos de identidade em função do ano de frequência do curso

Gráfico representativo do 1º ano

Gráfico representativo do 2º ano

**Anexo J:** Tabela da distribuição dos estatutos de identidade em função do curso

**Anexo K:** Diferenças de adaptação em função dos estatutos de identidade

Quadro 1. MANOVA's do SACQ em função dos estatutos de identidade

## Anexo A



### Mestrado Integrado em Psicologia

#### Questionário de Adaptação à Universidade - SACQ

(Adaptado de Rocha, M e Matos, P, 2008)

O questionário descreve aspectos relacionados com a adaptação Universitária. Depois de uma leitura atenciosa, assinale X na resposta que melhor descreve o seu sentimento em relação à Universidade.

| Discordo<br>Totalmente 1 | Discordo 2 | Discordo<br>Moderadamente 3 | Concordo<br>Moderadamente 4 | Concordo 5 | Concordo<br>Totalmente 6 |
|--------------------------|------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|--------------------------|
|--------------------------|------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|--------------------------|

| Nr. |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Sinto-me bem adaptado(a) ao meio Universitário.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Ultimamente tenho-me sentido muito tenso (a) e nervoso(a).                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | Tenho sido capaz de acompanhar de acompanhar as matérias e de ter o meu estudo em dia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Tenho conhecido pessoas e feito amizades como gostaria na faculdade.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Tenho sentido que tirar este curso é difícil.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Ultimamente tenho me sentido muito em baixo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Estou muito envolvido(a) em actividades sociais da faculdade.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Estou a adaptar-me bem á faculdade.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | Sei bem porque vim a para a Universidade e o que desejo com a minha formação.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Os exames não me têm corrido como eu desejaria.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Ultimamente sinto-me bastante cansado(a).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Ser o(a) responsável de mim próprio(a) não tem sido fácil.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Estou satisfeito(a) com os meus resultados académicos.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. | Tive contactos informais e pessoais com professores da Faculdade  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Estou contente por ter tomado a decisão de vir para a Universidade  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Estou contente por ter entrado neste curso  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Não estou a estudar tanto como deveria  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Tenho várias relações significativas na Faculdade   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Sei bem o que quero da minha formação académica   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Tem sido difícil controlar as minhas emoções  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. | Sinto que não vou ser capaz de corresponder às exigências do meu curso  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. | É difícil para mim ter menos tempo para a família.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. | Tirar um curso superior é muito importante para mim   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. | Tenho tido apetite ultimamente  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. | Tenho tido algumas dificuldades em gerir o meu tempo de estudo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. | Gosto do ambiente relacional da Faculdade   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. | Gosto de fazer os trabalhos que me são exigidos pela Faculdade  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. | Ultimamente tenho tido muitas dores de cabeça.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. | Ultimamente tem me faltado motivação para estudar   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | Estou satisfeito (a) com as actividades extra-curriculares da Faculdade.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. | Tenho pensado se deveria procurar apoio psicológico dos serviços de Psicologia da Faculdade (caso existam) ou de outro local. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. | Ultimamente tenho duvidado acerca do valor de uma formação académica.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. | Tenho me dado bem com os meus colegas da faculdade.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. | Gostava de ter entrado noutra curso.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. | Aumentei ou perdi exageradamente de peso durante este ano.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. | Estou satisfeito(a) com o número e a variedade de disciplinas do meu curso.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. | Do ponto de vista social, sinto que estou adaptado(a) á Faculdade.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. | Ultimamente tenho me enervado com facilidade  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. | Ultimamente tenho tido dificuldade em concentrar-me durante os estudos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. | Não tenho dormido muito bem.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 41. | Os meus resultados académicos estão aquém daquilo que tem sido o meu esforço.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. | Tenho tido dificuldade em sentir-me á vontade com outras pessoas da Faculdade.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. | Estou satisfeito(a) com a qualidade das disciplinas na Faculdade.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. | Tenho ido às aulas regularmente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. | Às vezes parece-me que confundo tudo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. | Estou satisfeito(a) com a minha participação em actividades sociais da Faculdade.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. | Espero terminar o curso.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. | Não me tenho sentido muito bem com o sexo oposto.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49. | Preocupo-me muito com o dinheiro que os meus pais gastam com a minha formação académica.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. | Estou a gostar das matérias que estou a estudar para a faculdade.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. | Ultimamente tenho me sentido muito só na Faculdade.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. | Tenho tido dificuldades em concentrar-me nos trabalhos da Faculdade                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. | Sinto que consigo organizar bem a minha vida académica.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. | Estou satisfeito(a) com o conjunto de disciplinas para este ano ou semestre.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. | Tenho-me sentido bem de saúde ultimamente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. | Sinto-me muito diferente de alguns colegas em aspectos que me desagradam.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. | Muitas vezes penso que preferia não ter vindo para a Faculdade.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. | A maioria dos assuntos que me interessam não está contemplada nas disciplinas do meu curso.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 59. | Tenho pensado muito em pedir transferência para o outro curso.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 60. | Tenho pensado muito em desistir do curso e abandonar a faculdade para sempre.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 61. | Tenho pensado bastante em fazer outras coisas e terminar o meu curso mais tarde.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62. | Estou bastante satisfeito(a) com os meus professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63. | Tenho alguns(mas) bons(boas) amigos(as) na faculdade com quem posso falar sobre todo o tipo de problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 64. | Tenho tido dificuldade em lidar com o stress da vida Universitária.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 65. | Sinto-me bastante satisfeito(a) com a minha vida social na faculdade.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 66. | Sinto-me bastante satisfeito(a) com os meus resultados académicos.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 67. | Sei que vou ser capaz de lidar com as novas situações que apareçam de futuro na faculdade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| <b>Dimensões/Escalas:</b> | <b>Itens</b>  | <b>Total</b> |
|---------------------------|---|--------------|
| Académica                 | 3, 5(-), 6(-), 10(-), 13, 17(-), 19, 21(-), 23, 25(-), 27, 29(-), 32(-), 36, 39(-), 41(-), 43, 44, 50, 52(-), 54, 58(-), 62, 66.          | 24           |
| Social                    | 1, 4, 8, 9, 14, 16, 18, 22(-), 26, 30, 33, 37, 42(-), 46, 48(-), 51(-), 56(-), 57(-), 63, 65.   | 20           |
| Pessoal – Emocional       | 2(-), 7(-), 11(-), 12(-), 20(-), 24, 28(-), 31(-), 35(-), 38(-), 40(-), 45(-), 49(-), 55, 64(-).  | 15           |
| Vinculação                | 15, 34(-), 47, 59(-), 60(-), 61(-);<br>Itens partilhados com outras escalas: 65, 56(-), 57(-), 42, 26, 16, 4, 1 (social) e 36 (Académica) | 15           |

Nota: os itens 53 e 67 dizem respeito a aspectos considerados genéricos e não são cotados em nenhuma das referidas subescalas, contribuindo apenas para a cotação da escala total.

## Anexo B



### Mestrado em Temas de Psicologia

#### EOMEIS – 2 Bennion e Adams, 1986

(Adaptado de P. Mena Matos e M.E. Costa, 1998)

O questionário descreve aspectos relacionados á distintas esferas da vida dos Jovens. Depois de uma leitura atenciosa, assinale X na resposta que melhor descreve o seu sentimento ou Pensamento.

| Discordo<br>Totalmente 1 | Discordo 2 | Discordo<br>Moderadamente 3 | Concordo<br>Moderadamente 4 | Concordo 5 | Concordo<br>Totalmente 6 |
|--------------------------|------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|--------------------------|
|--------------------------|------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|--------------------------|

| Nr. | Pensamento/Sentimento  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Eu ainda não escolhi o que quero fazer na vida em termos profissionais, nem estou preocupado(a) com isso.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Não há nenhuma religião com que me identifique, mas também não estou preocupado(a) com isso.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | As ideias que tenho sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente influenciadas pelos meus pais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Não me identifico com nenhum estilo de vida em particular.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Tenho tido diferentes tipos de amigos e não sei bem com qual deles me sinto melhor                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Não costumo tomar a iniciativa de fazer qualquer coisa nos tempos livres. Vou para onde me levam.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Namorar é um assunto com o qual não me preocupo muito.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Apesar de se poder ter poucas certezas acerca da política, acho importante ter as minhas opções.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | Tenho pensado acerca das minhas escolhas vocacionais e ainda estou a tentar definir o meu projecto vocacional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Preocupo-me pouco com questões que tenham a ver com a religião.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |



|       |  |   |   |   |   |   |   |
|-------|--|---|---|---|---|---|---|
| 11.   | Há diferentes maneiras de dividir responsabilidades e tarefas no casamento. Tenho pensado acerca disso e ainda não sei bem como gostaria que acontecesse comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12.   | Tenho pensado no estilo de vida que gostaria de ter, mas ainda não cheguei a uma conclusão.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13.   | Sei bem quais são os meus amigos com quem eu me sinto melhor.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14.   | Tenho experimentado várias actividades de tempos livres, mas ainda não me decidi por nenhuma em particular.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15.   | Como já tive vários(as) namorados(as), sei o que procuro numa relação de namoro.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16.   | Nunca pensei verdadeiramente em política. Simplesmente não me interessa muito.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17.   | Eu podia ter pensado numa série de profissões para o meu futuro mas, realmente, os meus pais tiveram um papel decisivo na minha escolha.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18.   | A fé algo de único. Eu próprio(a) penso várias vezes sobre a questão e tenho uma posição acerca dela.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19.   | Na verdade, eu nunca pensei seriamente na distribuição de papéis masculinos e femininos no casamento. É um assunto que não me preocupa.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20.   | Tenho pensado bastante acerca do estilo de vida que gostaria de ter. já cheguei a algumas conclusões.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21.   | Os meus pais sabem o que é melhor para mim no que se refere á escolha dos meus amigos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22.   | Pensei em várias alternativas e escolhi uma (ou mais) actividade(s) que gosto de fazer nos tempos livres.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23.   | Eu não penso muito em namorar. Aproveito muito as oportunidades que me surgem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24.   | Os meus pais tiveram uma influência decisiva nas minhas opções políticas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25.   | Não estou muito preocupado(a) com o meu futuro profissional.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26.   | Tenho-me interrogado acerca do significado da religião para mim, mas ainda não me defini.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. A | A minha ideia acerca do que é ser homem e do é ser mulher foi-me   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
|     | transmitida pelos meus pais e não tenho necessidade de a pôr em causa.  |   |   |   |   |   |   |
| 28. | O estilo de vida que eu desejo para mim é aquele que os meus pais sempre valorizaram.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. | Não tenho grandes amigos e não sinto necessidade de nenhum, neste momento.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | As vezes participo em actividades de lazer, mas não tenho necessidade de escolher uma actividade para praticar regularmente.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. | Tenho tido várias relações de namoro, mas ainda não estou seguro do que quero para mim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. | Há tantos partidos e ideias políticas diferentes. Não consigo optar por nenhuma até ter uma ideia mais clara acerca de cada um deles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. | Demorei algum tempo a decidir, mas agora sei que rumo dar a minha vida em termos profissionais.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. | Actualmente a religião é tema confuso para mim. Estou sempre a mudar as minhas opiniões acerca dele.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. | Tenho pensado acerca dos papéis do homem e da mulher no casamento e acho que sei como gostaria que acontecesse comigo.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. | Tenho-me interrogado acerca do que espero da vida, mas ainda não tenho nenhuma opção.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. | É muito importante que os meus pais aprovelem os amigos com quem ando.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. | Nos tempos livres sinto-me bem em fazer o que os meus pais costumam fazer.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. | É muito importante para mim que os meus pais aceitem o meu (minha) namorado(a).   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. | No que respeita á política, em alguns aspectos concordo com os meus pais em outros discordo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. | Os meus pais sempre tiveram projectos para mim em termos profissionais e eu penso em seguir os planos deles.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. | Atravessei um período de questionamento acerca da fé e agora estou mais seguro(a) acerca das minhas opções.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. | Não tenho ainda nenhuma ideia formado acerca de como o marido e a   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
|     | mulher devem distribuir as responsabilidades no casamento, mas tenho pensado acerca disso.   |   |   |   |   |   |   |
| 44. | A visão dos meus pais sobre a vida parece-me suficientemente boa para mim. Não preciso de mais nenhuma.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. | Tive várias amizades diferentes e agora tenho uma ideia mais clara do tipo de pessoa com quem mais gosto de estar.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. | Experimentei várias actividades de tempos livres e acabei de escolher uma que pratico regularmente.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. | Tenho vindo a pensar acerca do que espero de uma relação de namoro embora ainda não tenha uma ideia clara.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. | Estou a tentar definir-me politicamente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49. | Demorei bastante tempo a decidir, mas agora estou bastante certo(a) da direcção a tomar em relação ao meu futuro profissional.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. | Pratico a mesma religião que a minha família. Nunca me questioneei verdadeiramente porquê.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. | Há muitas formas de casal dividir as responsabilidades familiares. Tenho pensado em muitas delas e acho que sei o que desejo para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. | Gosto da vida de uma forma geral e não estou a ver que tenha de adoptar necessariamente uma perspectiva pessoal acerca dela.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. | Não tenho grandes amigos. Prefiro andar por ai com as pessoas a divertir-me.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. | Tenho experimentado várias actividades recreativas na esperança de encontrar uma (ou mais) que realmente me agrade(m).                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. | Eu namorei com diferentes tipos de pessoas e sei melhor o que espero de uma relação e de um namorado(a).                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. | Nunca me envolvi suficientemente em política para ter uma opinião formada sobre o assunto.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. | Não consigo decidir que curso ou que profissão escolher. Existem tantas alternativas que me atraem.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. | Nunca senti necessidade de questionar verdadeiramente a minha religião. Se está bem para os meus pais, também está bem para mim.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 59. | Hoje em dia, os papéis do homem e da mulher parecem bastantes confusos. Por isso, não penso muito nessa questão.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 60. | Depois de reflectir bastante, tenho uma ideia mais clara de como gostaria que fosse o meu estilo de vida.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 61. | Tenho-me interrogado acerca do valor da amizade e ainda não estou certo do seu papel em minha vida.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62. | Os meus pais têm um papel decisivo na escolha das minhas actividades de tempos livres.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63. | Só me sinto a namorar com pessoas que os meus pais aprovem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 64. | A minha família tem convicções morais e políticas sobre determinados temas, que têm sido decisivas nas minhas opiniões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Dimensões    |               | Estatutos de identidade |        | Dimensões         |             | Estatutos de identidade |  |
|--------------|---------------|-------------------------|--------|-------------------|-------------|-------------------------|--|
| Ideológico   | Vocacional    | Achievement             | 33,49  | Filosofia de Vida | Achievement | 20, 60                  |  |
|              |               | Foreclosure             | 17,41  |                   | Foreclosure | 28, 44,                 |  |
|              |               | Moratorium              | 9, 57  |                   | Moratorium  | 12, 36                  |  |
|              |               | Diffusion               | 1, 25  |                   | Diffusion   | 4, 52                   |  |
|              | Religião      | Achievement             | 18, 42 | Política          | Achievement | 8, 40                   |  |
|              |               | Foreclosure             | 50, 58 |                   | Foreclosure | 24, 64                  |  |
|              |               | Moratorium              | 26, 34 |                   | Moratorium  | 32, 48,                 |  |
|              |               | Diffusion               | 2, 10  |                   | Diffusion   | 16, 56                  |  |
| Interpessoal | Amizade       | Achievement             | 13, 45 | Papéis sexuais    | Achievement | 35, 51                  |  |
|              |               | Foreclosure             | 21, 37 |                   | Foreclosure | 3, 27                   |  |
|              |               | Moratorium              | 5, 61  |                   | Moratorium  | 11, 43                  |  |
|              |               | Diffusion               | 29, 43 |                   | Diffusion   | 19, 59                  |  |
|              | Tempos livres | Achievement             | 22, 46 | Namoro            | Achievement | 15, 55                  |  |
|              |               | Foreclosure             | 38, 62 |                   | Foreclosure | 39, 63                  |  |
|              |               | Moratorium              | 14, 54 |                   | Moratorium  | 31, 47                  |  |
|              |               | Diffusion               | 6, 30  |                   | Diffusion   | 7, 23                   |  |

## Anexo C: Caracterização da amostra

Amostra da População – Alvo na qual recolhemos os dados

| Variável                          | Categoria             | N   | %     |
|-----------------------------------|-----------------------|-----|-------|
| <b>Género</b>                     | Feminino              | 85  | 27,9% |
|                                   | Masculino             | 220 | 72,1% |
| <b>Idade</b>                      | 1 [19-22[             | 77  | 25,2% |
|                                   | 2 ]23-26[             | 78  | 26,6% |
|                                   | 2 ]27-30]             | 150 | 49,2% |
|                                   | Biologia              | 33  | 10,8% |
| <b>Curso frequentado</b>          | GAPDEC/GADEC,         | 69  | 22,6% |
|                                   | Inglês <sup>1</sup> , | 21  | 6,9%  |
|                                   | Matemática,           | 44  | 14,4% |
|                                   | PAGE/AGE              | 87  | 28,5% |
|                                   | Psicologia            | 24  | 7,9%  |
| <b>Ano de frequência do curso</b> | Química               | 27  | 8,9%  |
|                                   | 1º ano                | 174 | 57%   |
|                                   | 2º ano                | 131 | 43%   |
|                                   |                       |     |       |

Fonte: Registo Académico da UP-Manica e adaptado pela autora do presente estudo

---

<sup>1</sup> Curso com a menos frequência na amostra

## **Anexo D: Consistência da validação DO SACQ**

**Tabela 1:** Alphas de Cronbach encontrados pelas autoras da adaptação do SACQ à população Portuguesa

| <b>Subescalas de SACQ</b>     | <b>Alphas de Cronbach (N=538)</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Adaptação Académica           | .88 (24 itens)                    |
| Adaptação Social              | .72 (18 itens)                    |
| Adaptação Pessoal – Emocional | .78 (15 itens)                    |
| Vinculação á Instituição      | .80 (8 itens)                     |

Fonte: artigo sobre adaptação do SACQ a uma amostra de adolescentes de escolas regulares, profissionais e pólos de aprendizagem

## Anexo E: Qualidade psicométricas de SACQ e EOMEIS 2

**Tabela 1:** Alphas de Cronbach relativos as subescalas de SACQ

| Subescalas de SACQ            | Alpha de Cronbach ( $\alpha$ )<br>(N=305) | M      | (DP)   | Variância |
|-------------------------------|---|--------|--------|-----------|
| Adaptação Acadêmica           | .82 (22 itens)                            | 96,21  | 14,080 | 198,258   |
| Adaptação Social              | .78 (16 itens)                            | 74,741 | 10,645 | 113,314   |
| Adaptação Pessoal – Emocional | .78 (11 itens)                            | 38,94  | 9,470  | 89,687    |
| Vinculação á Instituição      | .81(12 itens)                             | 59,44  | 9,316  | 86,787    |

Nota: DP= Desvio Padrão; M= Média; N = Número de sujeito que constitui a amostra.

**Tabela 2:** Alphas de Cronbach relativos aos domínios de EOMEIS

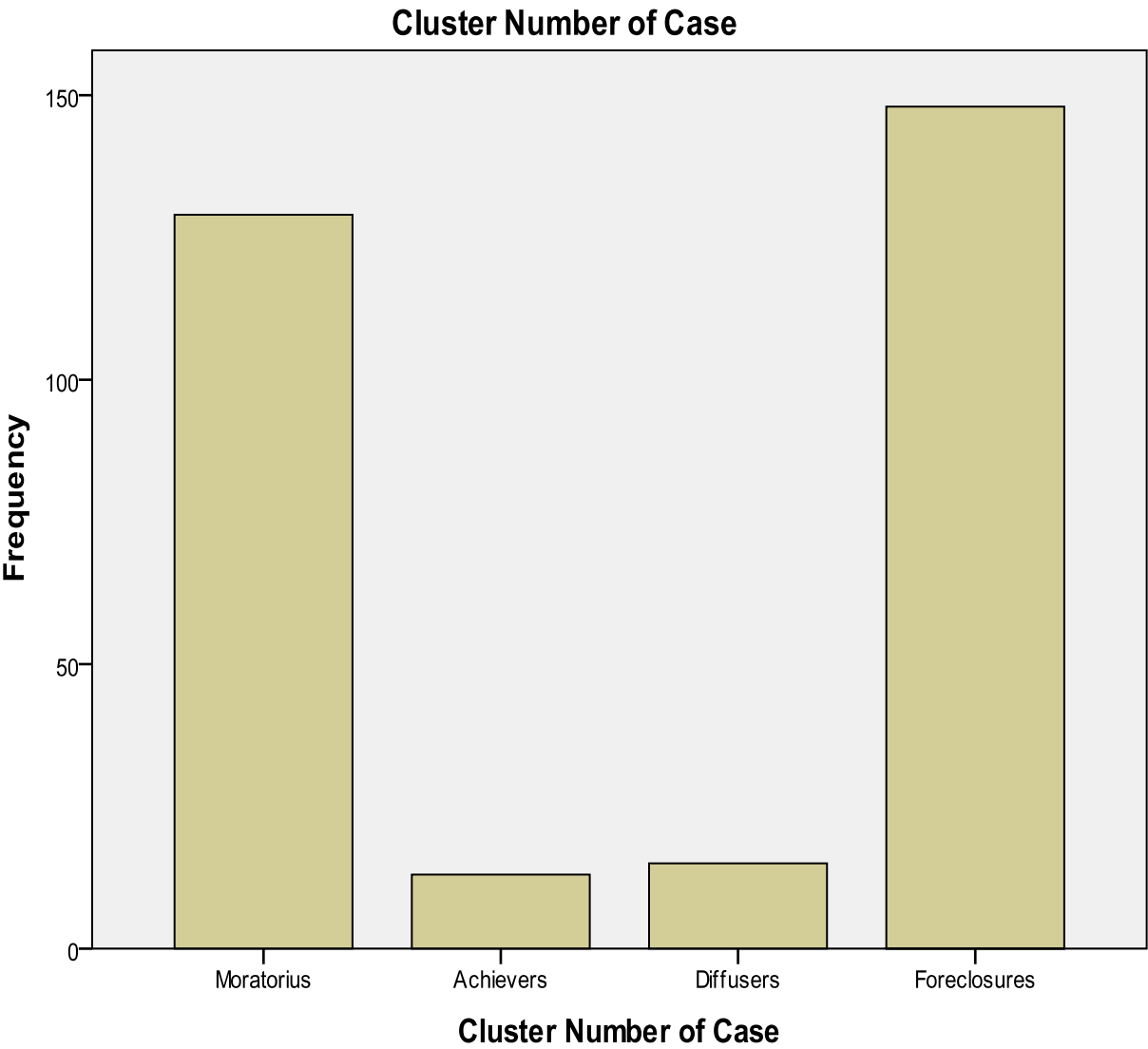
| Subescalas de EOMEIS 2 | Alpha do domínio | IA ( $\alpha$ ) | F ( $\alpha$ ) | M ( $\alpha$ ) | D ( $\alpha$ ) |
|------------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| Domínio Ideológico     | .82              | .68 (7 itens)   | .75 (6 itens)  | .67 (7 itens)  | .69 (7 itens)  |
| Domínio Interpessoal   | .78              | .50 (4 itens)   | .73 (6 itens)  | .67 (7 itens)  | .69 (6 itens)  |
| Domínio Vocacional     | .78              | .76 (2 itens)   | .51 (2 itens)  | .29 (2 itens)  | .73 (2 itens)  |

Nota:  $\alpha$ = Alpha de Cronbach; IA= Identity Achievement; F=Foreclosure; M=Moratorium; D=Diffusion;

**Anexo F: Distribuição da amostra total (305) pelos estatutos de identidade**

| Estatutos de identidade |             |            |           |
|-------------------------|-------------|------------|-----------|
| Identity Achievement    | Foreclosure | Moratorium | Diffusion |
| n=13                    | n=148       | n=129      | n=15      |
| 4.3%                    | 48.5%       | 42.3%      | 4.9%      |

Gráfico representativo da amostra total

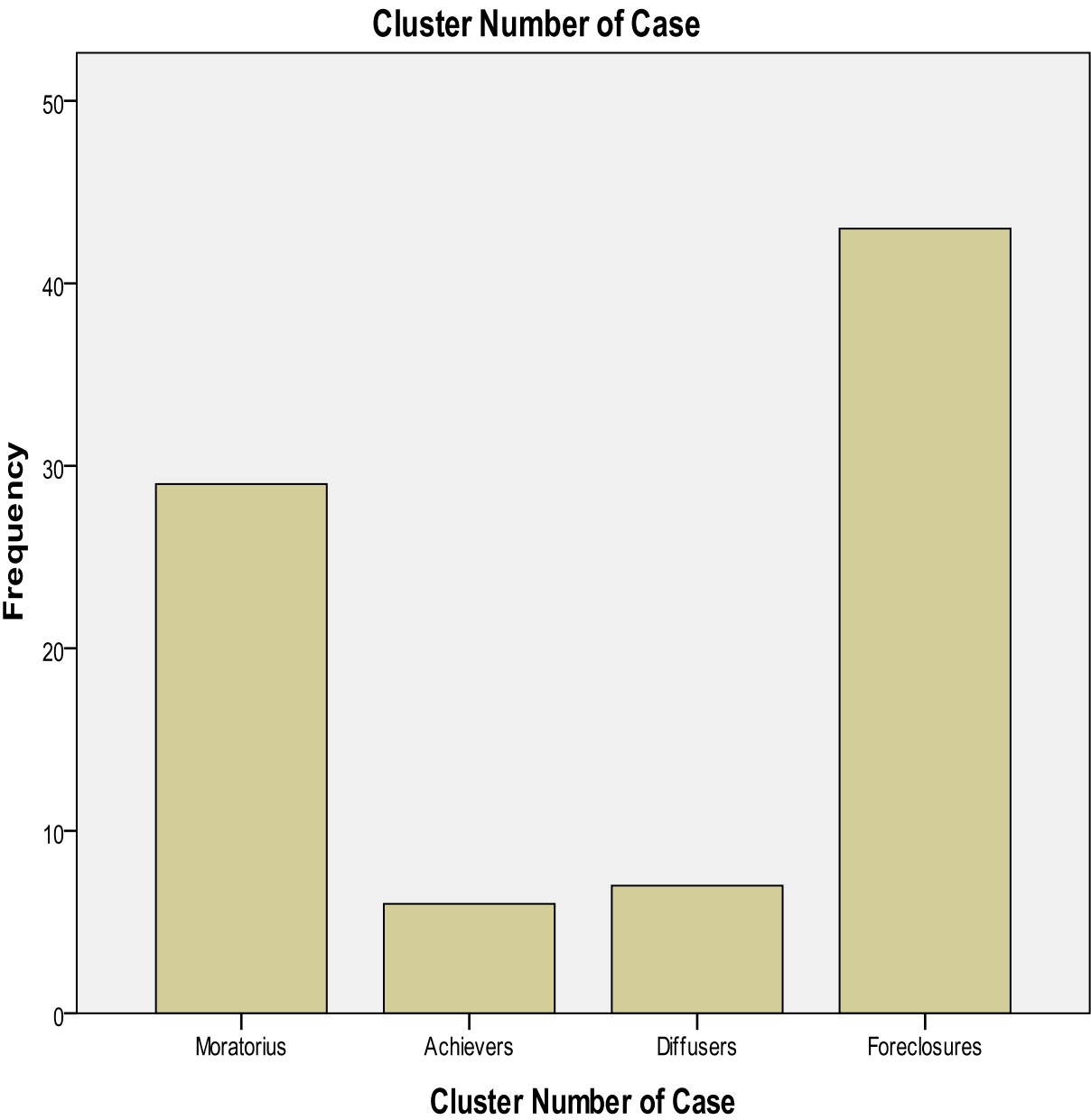




**Anexo G: Distribuição dos estatutos de identidade em função do gênero**

| Estatutos de identidade |             |            |           |                      |
|-------------------------|-------------|------------|-----------|----------------------|
|                         | Foreclosure | Moratorium | Diffusion | identity Achievement |
| Mulheres                | n=43        | n=29       | n=7       | n=6                  |
| n=85                    | 50.6%       | 34.1%      | 8.2%      | 7.1%                 |

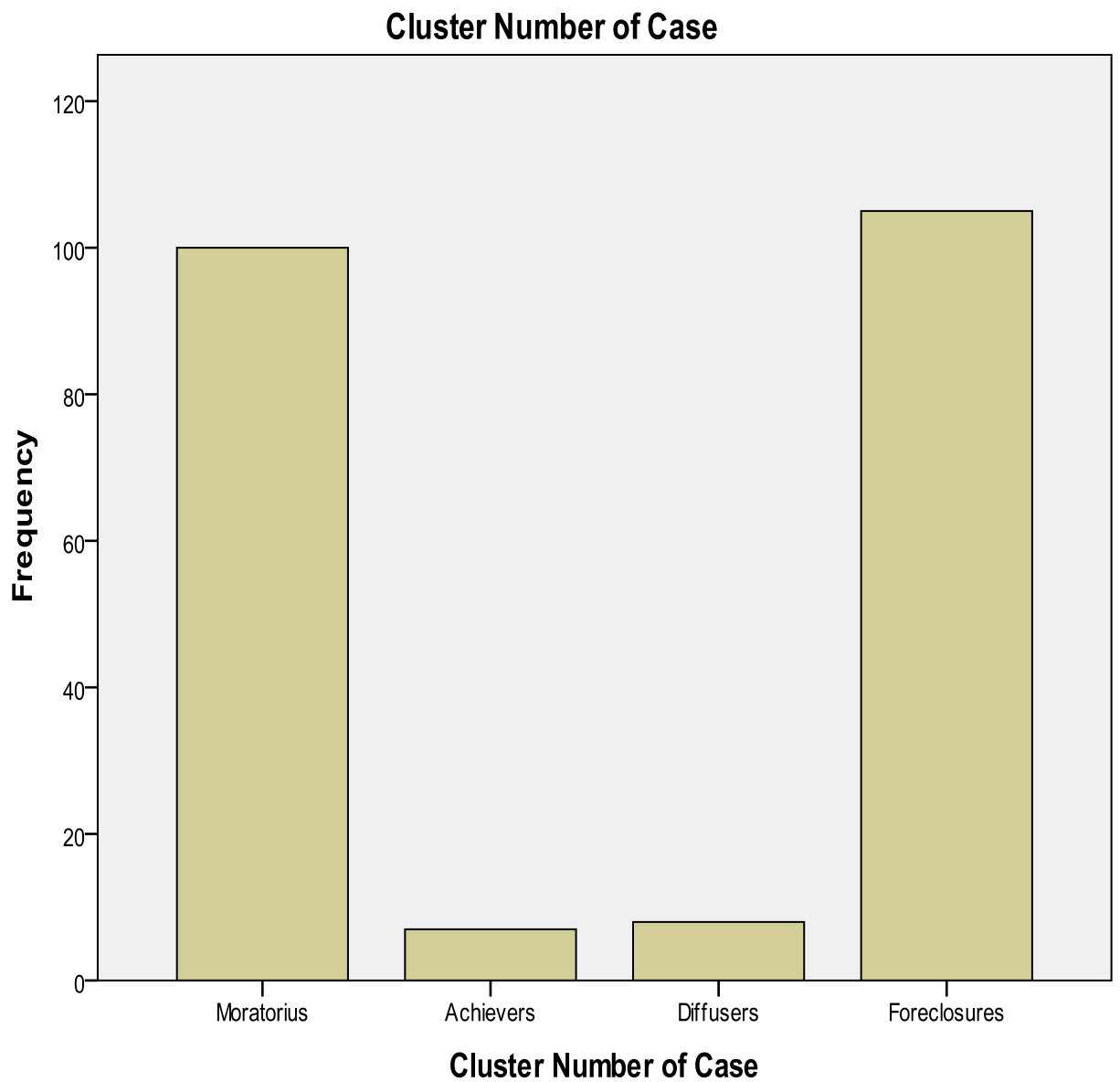
Gráfico representativo do sexo feminino50.6%



### Estatutos de identidade

|               | Foreclosure | Moratorium | Diffusion | Identity Achievement |
|---------------|-------------|------------|-----------|----------------------|
| <b>Homens</b> | n=105       | n=100      | n=8       | n=7                  |
| <b>n=220</b>  | 47,7%       | 45.5%      | 3.6%      | 3.2%                 |

### Gráfico representativo do sexo masculino



**Anexo H: Distribuição dos estatutos de identidade em função da Idade**

| Estatutos de identidade |             |            |           |                      |
|-------------------------|-------------|------------|-----------|----------------------|
|                         | Foreclosure | Moratorium | Diffusion | Identity Achievement |
|                         | n=148       | n=129      | n=15      | n=13                 |
| 19-22 Anos (77)         | 46 = 59.7%  | 31 = 40.3% | 0%        | 0%                   |
| 23-26 Anos (78)         | 30 = 38.5%  | 38 = 48.7% | 6 = 7.7%  | 4 = 5.1%             |
| 27-30 Anos              | 72 = 48%    | 60 = 40%   | 9 = 6%    | 9 = 6%               |

**Gráfico representativo da faixa etária 19 – 22 anos**

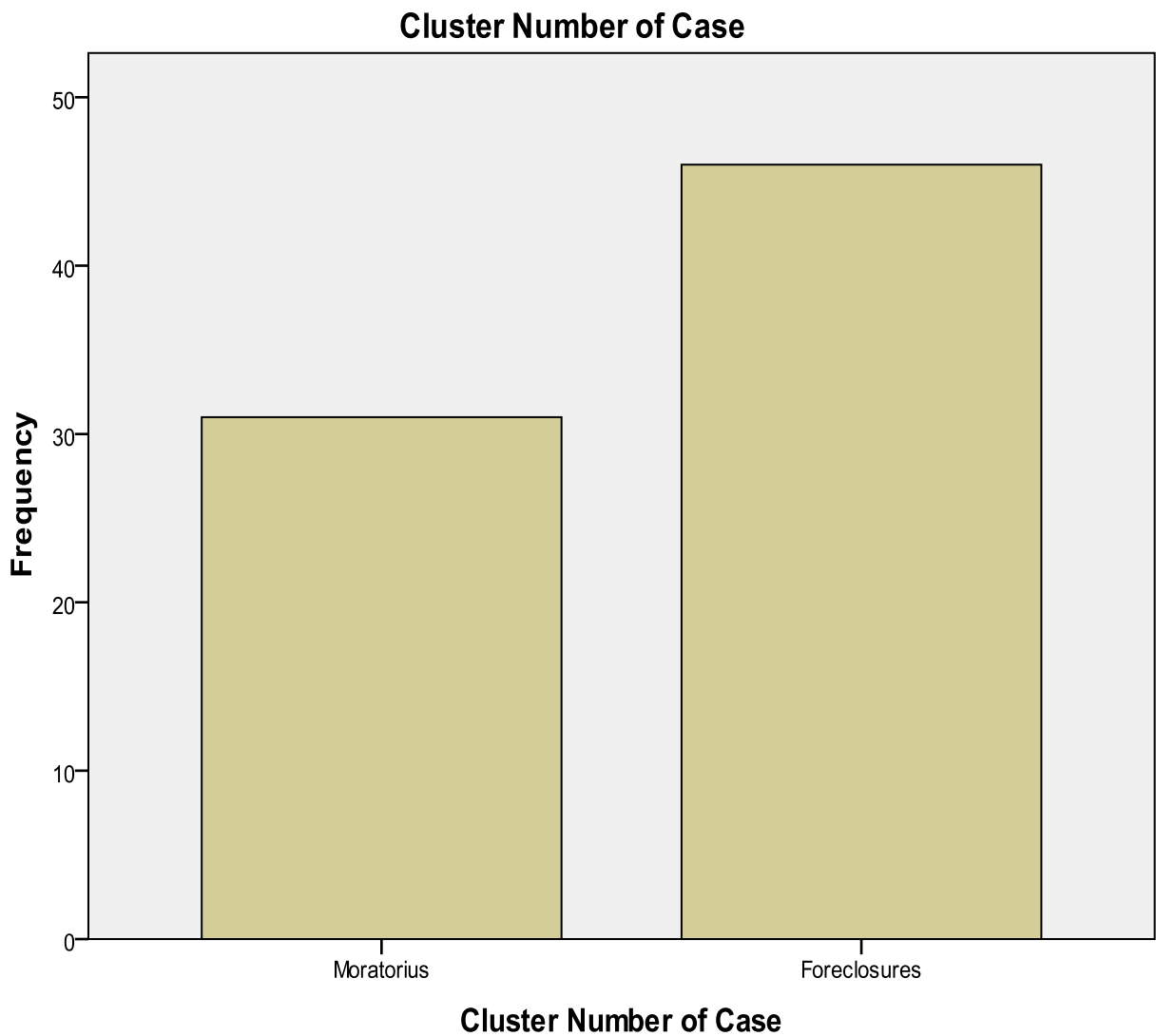


Gráfico representativo da faixa etária dos 23 aos 26 anos

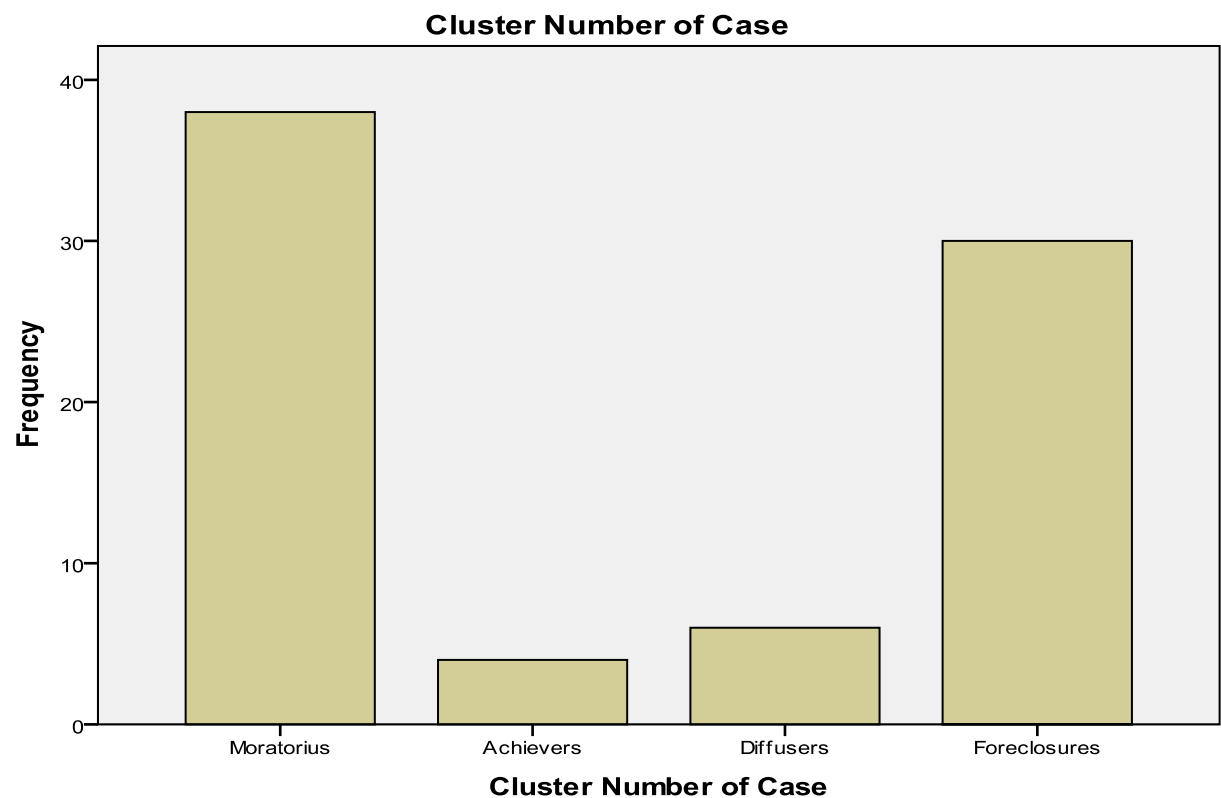
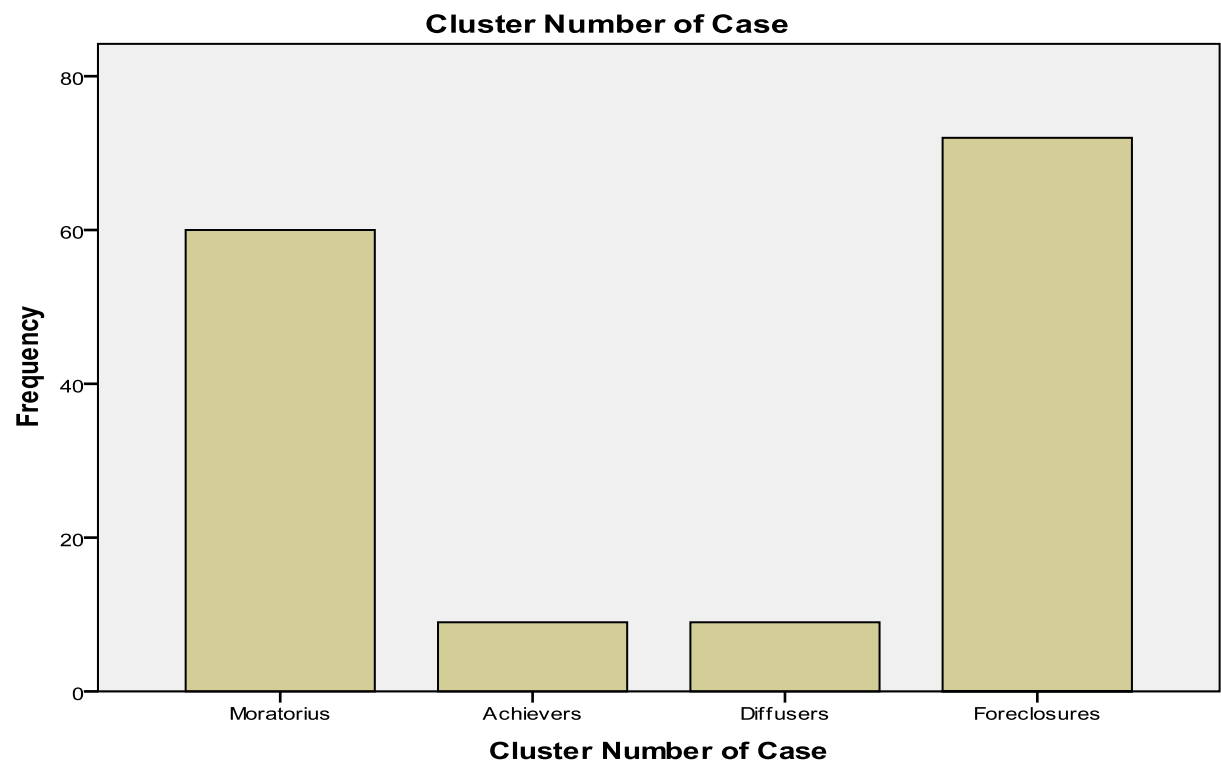


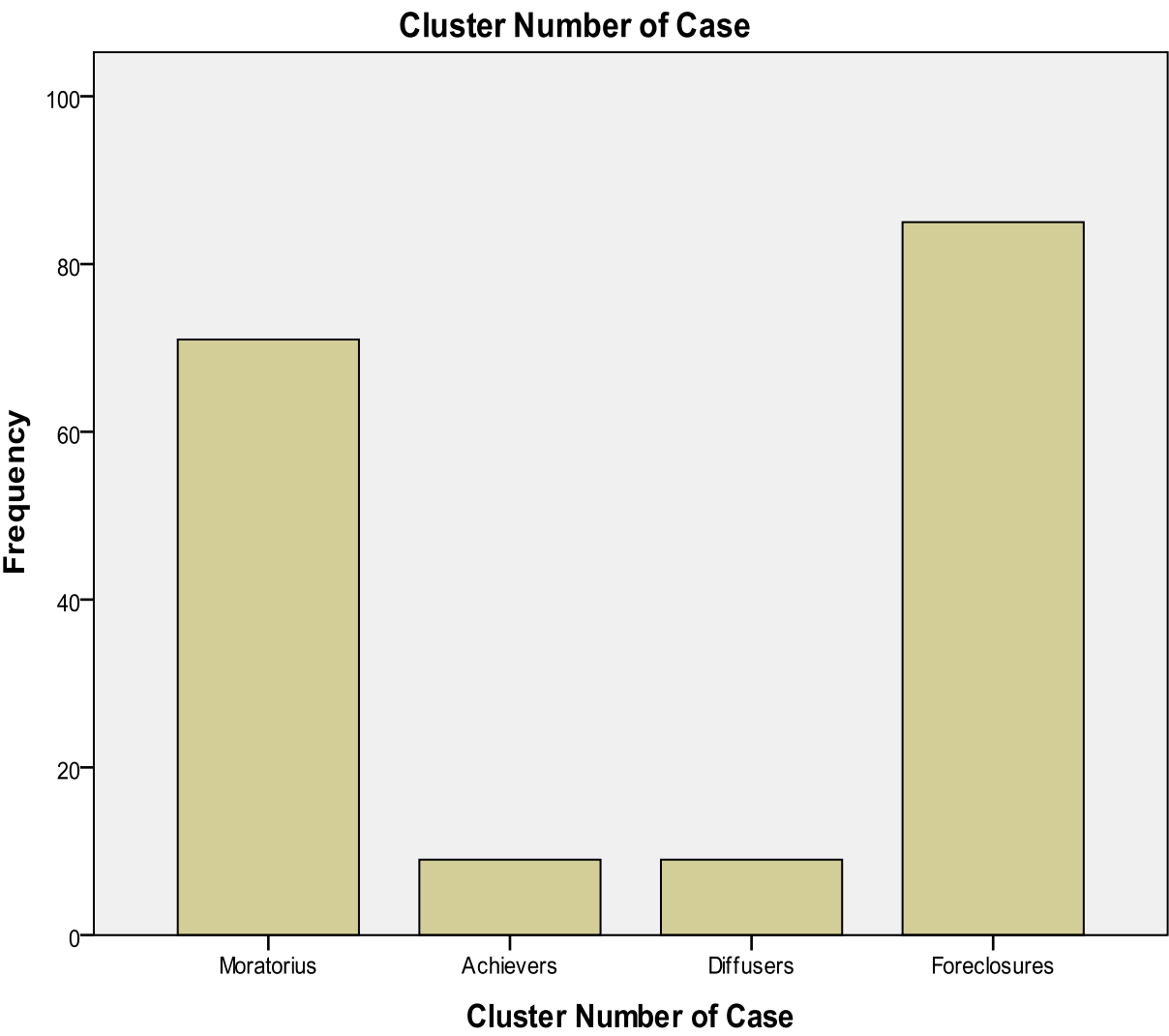
Gráfico representativo da faixa etária dos 27 aos 30 anos



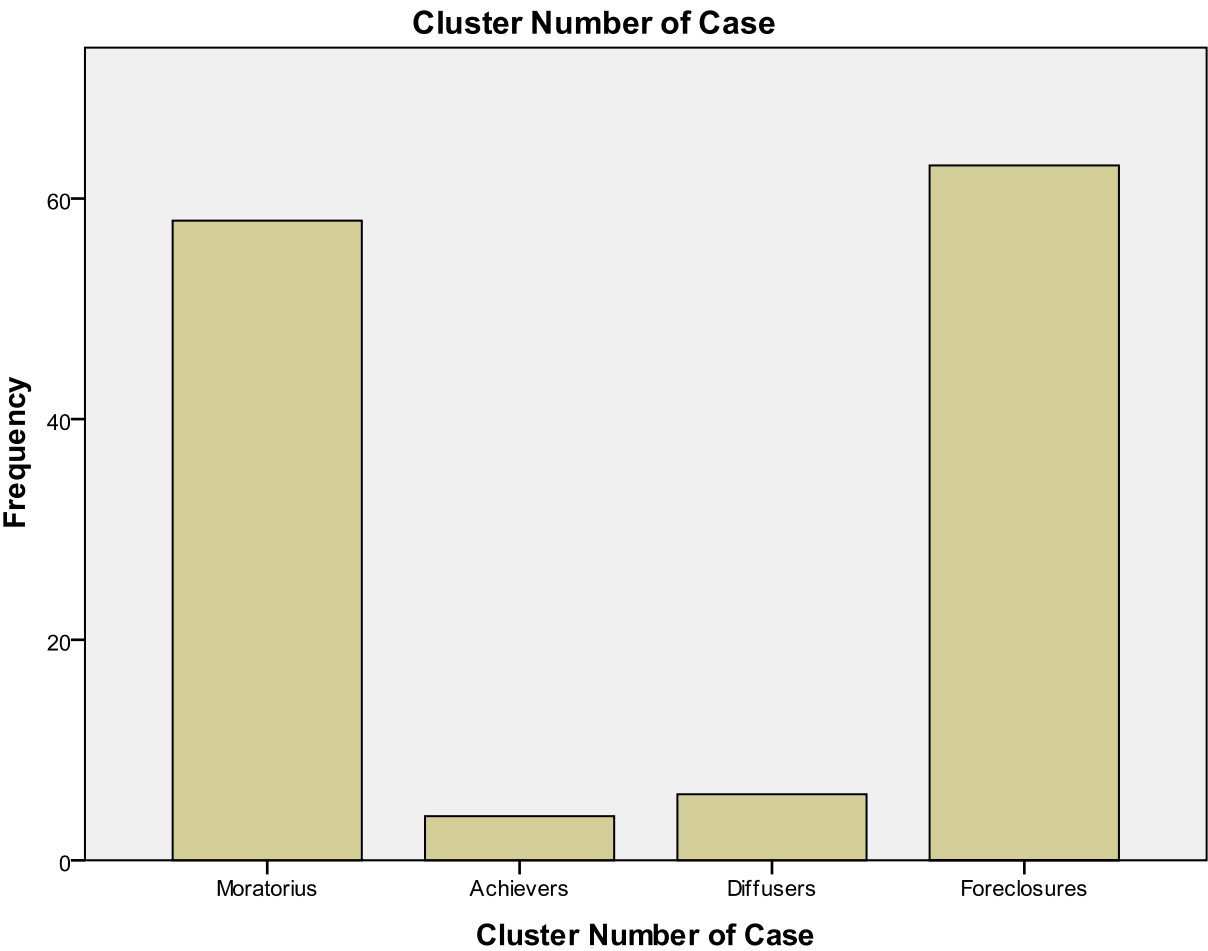
**Anexo I: Distribuição dos estatutos de identidade em função do ano de frequência do curso**

|              | Foreclosure | Moratorium | Diffusion | Identity Achievement |
|--------------|-------------|------------|-----------|----------------------|
|              | n=148       | n=129      | n=15      | n=13                 |
| 1º ano (174) | 85 = 48.9%  | 71 = 40.8% | 9 = 5.2%  | 9 = 5.2%             |
| 2º ano (131) | 63 = 48.1%  | 58 = 43%   | 6 = 4.6%  | 4 = 3.1%             |

**Gráfico representativo do 1º ano**



**Gráfico representativo do 2º ano**



**Anexo J: Tabela da distribuição dos estatutos de identidade em função do curso**

|                        | <b>Foreclosure</b><br>n=148 | <b>Moratorium</b><br>n=129 | <b>Diffusion</b><br>n=15 | <b>Identity Achievement</b><br>n=13 |
|------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Biologia (33)</b>   | 18 = 54.5%                  | 13 = 39.4%                 | 1 = 3%                   | 1 = 3%                              |
| <b>GADEC (69)</b>      | 31 = 44.9%                  | 29 = 42%                   | 6 = 8.7%                 | 3 = 4.3%                            |
| <b>Inglês (21)</b>     | 10 = 47.6%                  | 10 = 47.6%                 |                          | 1 = 4.8%                            |
| <b>Matemática (44)</b> | 22 = 50%                    | 19 = 43.2%                 | 1 = 2.3%                 | 2 = 4.5%                            |
| <b>AGE (87)</b>        | 41 = 47.1%                  | 36 = 41.4%                 | 4 = 4.6%                 | 6 = 6.9%                            |
| <b>Psicologia (24)</b> | 13 = 54.2%                  | 9 = 37.5%                  | 2 = 8.3%                 |                                     |
| <b>Química (27)</b>    | 13 = 48.1%                  | 13 = 48.1%                 | 1 = 3.7%                 |                                     |

**ANEXO K: Diferenças de adaptação em função dos estatutos de identidade**

Quadro 1. MANOVA's do SACQ em função dos estatutos de identidade

| <b>Estatutos de Identidade</b>       |                    |                   |                  |                    |
|--------------------------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------------|
| <b>Dimensão</b>                      | <b>Moratorium</b>  | <b>Identity</b>   | <b>Diffusion</b> | <b>Foreclosure</b> |
|                                      | <b>Achievement</b> |                   |                  |                    |
| <b>Adaptação acadêmica</b>           | M=4.43; DP= .549   | M= 3.48; DP= .528 | M=4.12; DP=.588  | M=4.40 DP= .705    |
| <b>Adaptação social</b>              | M= 4.66; DP=.566   | M=3.90; DP=.988   | M=4.54; DP=.449  | M=4.72; DP= .694   |
| <b>Adaptação pessoal – emocional</b> | M=3.26; DP=.696    | M=3.71; DP=.815   | M=2.42; DP=.891  | M=3.88; DP=.814    |
| <b>Vinculação á instituição</b>      | M=5.05; DP=.653    | M=4.59; DP=.741   | M=4.44; DP=1.132 | M=4.95; DP=.813    |